المكانة الاجتماعية للمعلم

٣٧١,١٠٤ عبد الله جمعة الكبيسي

المكانة الاجتماعية للمعلم / إعداد عبد الله جمعة الكبيسي، بدرية مبارك العماري، محمد مصطفى قمبر. - الدوحة: دار الثقافة، ٢٠٠١.

١٣٨ص ؛ ٢٤ سم

رقم الإيداع بدار الكتب القطرية: ١٦ / ٢٠٠١

الرقم الدولي : ٤ - ٣٢ - ٣٦ - ٩٩٩٢١

الطبعة الأولى

١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م

دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع

الدوحة - قطر

هاتف : ٤٤١٣١٨٠ - ٤٤١٣٤٧١

فاكس : ٤٤١٨١٢٠

ص.ب : ٣٠٣٢٩

إبداعات تربوية
(٢)

المكانة الاجتماعية للمعلم

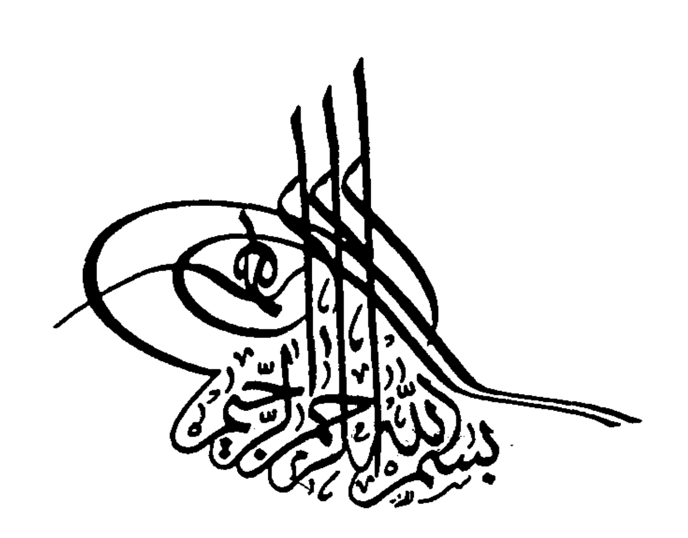
إعداد

د. عبدالله جمعة الكبيسي

د. بدرية مبارك العماري

د. محمود مصطفى قمبر




بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

إن التربية العربية فكراً وممارسة، لا تزال تعاني أزمة تخلف وتبعية في عالم جديد دخل في ألفيته المسيحية الثالثة بقوة العلم والتكنولوجيا ليصنع حضارة كونية غير مسبوقة في التاريخ.

عندنا على مستوى الأمة العربية حوالي ٤٧٪ أميون قرائياً، وحوالي ٨٥٪ أميون ثقافياً، حوالي ٩٥٪ أميون كمبيوترياً.

ولا شك في أن العوامل التي تؤثر في نوعية التربية وفعالياتها الوظيفية تنبثق في معظمها من مصادر خارجية: سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية، أكثر مما تنبع من مصادر داخلية تتعلق بالمنظومة البنيوية للتربية العربية.

ومن الطبيعي أن تتجانس المؤسسة التربوية - مدرسة أو جامعة - مع غيرها من المؤسسات العاملة في المجتمع، وتتبادل معها فعل التأثير والتأثر، وكلها تسير وفق إيقاعية الحركة العامة للحياة واتجاهات سيرها في المجتمع.

ولا نستطيع أن نقول كما قال بعضهم بضرورة البدء بإصلاح التربية لكي تطور نَفْسهَا وتطور معها المجتمع؛ فالمدرسة تابعة للمجتمع ومحكومة به، وليست متبوعة ولا حاكمة... كما أنها

ليست مفوضة ومعها صلاحيات العمل لرسم سياسات ووضع استراتيجيات وقيادة حركات التطوير التي تستهدف إحداث نقلة نوعية تتحقق معها الأهداف القومية التي نحلم بها كعرب في عصر تتسابق دوله لامتلاك القوة وتحقيق التقدم وتوفير الأمن والسلام والرفاهية. . .

ومع ذلك يجب ألا تقف النظم والمؤسسات في سلبية أو تقليدية، تنتظر قدرة عفوية أو غيبية تصلحها وتحركها للعمل، لأن لكل منها وظيفة ذاتية واستقلالية مهنية، مما يلقي عليها في إطار وظيفتها واستقلاليتها وحدود إمكاناتها مسؤولية المحاسبة والتقصير.

وهذه السلسلة من «إبداعات تربوية» تقوم بواجبها التربوي في التنوير والتثوير. . . فهي تعالج قضايا تربوية حيوية، خصص لكل منها كتاب صغير القطع يحمل في صفحاته فكراً مستنيراً، ونقداً موضوعياً، وتحليلاً منهجياً، وتوجهاً عملياً، وجهداً إبداعياً، ليكون في خدمة وإفادة أصحاب النظرية والقرار والعمل التربوي على السواء.

وموضوع الكتاب الثاني «مكانة المعلم» هو موضوع وثيق الصلة بموضوع «تأهيل المعلم» والذي صدر به العدد الأول من سلسلة «إبداعات تربوية». وكل منهما ـ من بعض الوجوه ـ

سبب ونتيجة للآخر، إذ نوع التأهيل يرتبط بنوع المكانة، وقدر المكانة على قدر العمل والتأهيل له.

والدراسة في رؤيتها الفكرية الإبداعية، ومعالجتها العلمية التأهيلية جديرة بالنشر في هذه السلسلة التي تحرص على نشر ما هو جديد ومفيد.

والمكانة للمعلم مكانات تتنوع بتنوع المعلمين في بيئاتهم وبرامج إعدادهم ومتطلبات عملهم واختلافات صورهم المهنية وأوضاعهم الاجتماعية.

ووراء كل ذلك تاريخ مضلع الأبعاد: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، وكلها ألقت بأثقالها في صنع هذه المكانات. . .

ما هي؟ وما تأثيرها؟ وكيف نواجه سلبياتها بالشكل الذي يؤدي إلى تغير الصورة، وتعديل الوضع، وتحسين المكانة؟

وهل ذلك العمل سهل أو ميسور؟ أم دونه صعاب، ويتطلب سياسة جريئة واستراتيجية إجرائية كفيلة بتحقيق المكانة المرغوبة لمعلم الغد؟

هذا ما تنهض به الدراسة وهي تتكلم عن مكانة المعلم القطري والتي لا تختلف كثيراً عن مكانة المعلم على الصعيدين العربي والدولي. . . فالمكانة عالمياً هابطة أو متدنية. ولا تشذ المكانة عن

هذا الوضع إلا في دول قليلة للغاية كما في اليابان أو في بلاد إسكندنافية عرفت كيف تؤمن للمعلم المكانة الرفيعة التي يستحقها كصانع للحضارة ومربٍ للبشرية.

الدوحة في ٢٠٠٠/١/٢٣م

د. محمود مصطفى قمبر

مُحتويات الدّراسة

المكانة الاجتماعية للمعلم في دولة قطر

وعن المكانة يسألون

إن من يدرس المكانة لأي مهنة كانت، ولأي مهني كائناً من كان، فإنه يدرس في الواقع عناصر كثيرة مترابطة تتداخل وتتفاعل، وتجسد «ظاهرة المكانة» التي تختص بها المهنة أولاً، ثم تمنح امتيازاتها للعاملين بها، وهي ظاهرة ملغزة في شأن دراستها، لأنها تحمل طبيعة مزدوجة كعلة ومعلول، أو كسبب ونتيجة.

وقبل أن نتناول مفهوم المكانة بمنهجية علمية تشريحية، محللين وناقدين لواقعية المكانة لمهنة التعليم وللمعلمين في مراحل التعليم العام، يحسن بنا أن نقف وقفة تساؤلية أمام إلغازية المكانة وعن تاريخيتها كمقدمة تمهد لمعالجة المكانة كموضوع بحثي تختص به هذه الدراسة.

ومن الأسئلة التي تثار حول المكانة وتلم بأطراف الموضوع:

- هل المكانة واحدة لكل المهن أم هي مكانات؟

- وإذا كان الجواب كما يفهم ضمناً من موضوع البحث يؤكد على وجود مكانات للمهن، وللتعليم مكانته الخاصة من بينها، فهل وزعت المكانات على المهن اعتباطاً أم اتفاقاً؟
- أم تم ذلك بناءً على مساومات بين تنظيمات مهنية وقوى سياسية واجتماعية؟
- أم كان ذلك بفعل تشريعي يقنن للمهن ويعين مستوياتها وحدود فعالياتها ومراتبها؟
- أم أن المكانة ثمرة تقدم علمي وتقني، يعلي من شأنه المهنة بفضل جهودها الذاتية وانتصارها في منافسات تمهينية؟
- أم هي ناتج عمل سام وجليل يقدم خدماته الكبرى التي يقدرها المجتمع، ويعترف بفضل أصحابها ويقدم لهم المكانة التي يستحقونها؟
- وهل الفرد يختار المهنة التي يُعدّ لها بسبب مكانتها المعروفة كجزء من طبيعة المهنة داخل فيها وقائم بذاته.
- أم أن الفرد الكفء هو الذي يرقى بوضعية المهنة ويؤصل لها المكانة التي يناضل من أجلها؟
- وإذا كانت المهنة تتمتع بمكانة عالية، فهل تفتح أبوابها على سعتها لكل الداخلين فيها؟
- أم تضع قيوداً انتقائية، وتحدد شروطاً متشددة للكشف عن المتميزين والارتقاء بمستويات إعدادهم وأعمالهم؟

- وهل تحتفظ المهنة بمكانتها المكتسبة أو الممنوحة كحق تاريخي ثابت، أو كامتياز خاص تحتفظ به أجيال الممارسين؟

- أم أنها تخضع لمتغيرات تؤثر فيها، ومن ثم تتبادل المكانات درجات ترقى وتهبط على سلم التقدير الأدبي والمادي للمهن في المجتمعات؟

- وأخيراً، ما هي الأطراف المؤثرة في بناء المكانة وتجسيد هويتها؟ وما دور كل منها؟ وعلى أيها تقع المسؤولية العظمى؟

هل هي مؤسسات الإعداد المهني؟ أم وزارات التربية والتعليم، أم منظمات وهيئات المعلمين؟ أم المجتمع بكل ثقافته العامة ونظمه العاملة؟

أسئلة قد تبدو محيرة، لكنها مثيرة للفكر، فكيف نرد عليها بأجوبة مقنعة؟

ذلك ما تقدمه الدراسة، ونحن نتكلم عن المكانة الاجتماعية للمعلم في دولة قطر.

تاريخية المكانة وتميز المهن:

إن المكانة ارتبطت تاريخياً بنوعية من الأعمال Occupations التي اتسمت بصفات خاصة ارتقت بها عما يعرف بالحرف Trades-(Metiers) أو Crafts. فهذه الحرف اشتغلت بها جماعات عريضة كأعمال شاقة أو حقيرة أو خدمية، عرفت بها الطبقات

الشعبية من عمالية وريفية، والتي نعتت في الأدب العربي بالدهماء والغوغاء والرعاع والسوقة والسواد. . . دخولها محدودة أو دون الكفاف، وقيمتها متدنية، ومنزلتها هابطة في أوساط المجتمع، وغالباً ما كانت وراثية في الأسرة، يتناقلها الصغار عن الكبار بأسلوب التلمذة الصناعية Apperentice ship، ولا تتطلب غير مهارات يدوية تتعلم بشكل آلي وتقليدي[(١)].

أما المهن فقد كان ينظر إليها كأعمال شريفة أو نظيفة اختص بها أصحاب «الياقات البيضاء» ممن حصلوا على مستوى رفيع من المعرفة العلمية والخبرة الفنية التخصصية، وكونوا جماعات صغيرة تمثل النخب المهنية المميزة في المجتمع كالأطباء والمهندسين والكهنة (أو رجال الدين) والعلماء وغيرهم[(٢)].

ولا شك في أن المهن خرجت عن الحرف، مع نشوء الحضارات وارتقاء الثقافات وتعقد المهارات التي تتميز بصفات يصعب توافرها إلا لقلة تنتسب لأوساط طبقية احتكرت المعرفة والثروة والحكم والإدارة، وورثتها للأبناء الذين نمت لديهم الدوافع الذاتية والقدرات العقلية في مؤسسات تربوية

---

(١) Benoist (L.), **Le Compagnonnage et les métiers**, Paris P.U.F., 1969, P.10.

(٢) Gal (R.), **Histoire de L'éducation**, Paris, P.U.F., (Que Sais - je?), 1948, pp. 15 - 45.

أرستقراطية أو برجوازية تحولت فيما بعد إلى جامعات ومدارس عليا عرفتها العصور الوسطى كما عرفها العصر الحديث[١].

وصحيح أن التراث العربي/ الإسلامي - في عصور الازدهار الحضاري - دمج تحت مفهوم «الصنائع» كل الحرف والمهن على نحو ما رأينا في كتب الحسبة لابن بسام وابن الأخوة، وفي رسائل إخوان الصفاء، وفي مقدمة ابن خلدون الذي جعل التعليم «من جملة الصنائع»[٢].

---

(١) Bodin (L.), **Les Intellectuels**, Paris, P.U.F., ed, 1964, p.7.
وفي إحصاء أمريكي أجري عام ١٩٥٠م تبين أن نسبة المهنيين ٦,٤٪ من كل قوة العمل، ويعملون في ٢٣ مهنة، ومع ذلك فقد كانت في حد ذاتها نسبة معبرة عن نمو الطبقة المهنية، لأنها منذ قرن سابق (١٨٥٠) لم تتجاوز ١,٩٪، ووقفت في عام ١٩٠٠ عند ٣,٨٪. ولظهور المهن بخصائصها الجديدة وبداية تكاثرها في هذا القرن، صدرت أول دراسة عن المهن ومعاييرها لإبراهم فلكسنر في ١٩١٥.
انظر: Stinnett (T.M), **Professional Problems of Teachers**, The McMillan Con., 35 ed., 1968, P. 30.

(٢) انظر: د. نزار مهدي الطائي، **الأصناف المهنية في التراث العربي**، بغداد، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية - بحوث المؤتمر الفكري الثاني للتربويين العرب، ١٩٧٨، ص٢٥.
وانظر: ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، بيروت، دار الفكر، (د.ت)، ص ص ٤٣٠ - ٤٣٤.

وبناءً على هذه التسوية بين الحرف والمهن، أطلق مصطلح «أستاذ» على كل عالم كبير أو صانع قدير، كما أطلق مصطلح «تلميذ» على كل ناشئ يتعلم العلم أو يتعلم الصنعة[1]. أنشد لبيد بن ربيعة العامري الصحابي، يصف سيوفاً مصقولة[2]:

فالماء يجلو متونهن كما يجلو التلاميذ لؤلؤاً قشبا

ويقصد بالتلاميذ صبية الصناع... ولا زلنا في استعمالنا اليومي نستخدم كلمة أستاذ للعالم المعلم، وكلمة «أوسطى»، وهي المحرفة في العامية المصرية لكلمة «أستاذ» اللغوية، نستخدمها للصانع المحترف الماهر.

ومع ذلك فإن الفوارق المرتبطة بالمكانة والتي اختص بها المهنيون دون سواهم كانت قائمة ولها اعتباراتها في المجتمع... وقد استنكر سبحانه في كتابه الكريم أن ﴿هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر: ٩]. وقال سبحانه وتعالى: ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ﴾ [المجادلة: ١١]، كما قال سبحانه وتعالى: ﴿وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا﴾ [الزخرف: ٣٢].

---

(١) حسن الباشا، **الفنون الإسلامية والوظائف على الآثار العربية**، ج/١، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥، ص٣٣٨.

(٢) **نوادر المخطوطات**، المجموعة الثانية (تحقيق عبد السلام هارون)، القاهرة، مطبعة السعادة، ١٩٥١، ص ص١١٣ - ٢٢٦.

وإذا كانت للملوك مكانة ترتبط بسلطة الحكم، فإن العلم أحياناً كانت له سلطة أقوى ومكانة أعلى، حيث جعل من علماء الأمة الزعماء الروحيين المتبوعين، قال الدؤلي: «الملوك حكام على الناس، والعلماء حكام على الملوك». وقال الأحنف: «كاد العلماء أن يكونوا أرباباً»[1] وكان العلم مسلكاً لنيل مراتب وظيفية لها أقدارها العالية[2].

هذه المهن المتعلمة قد تشاركها في مكانتها المميزة نوعية أخرى من المهن التي تقوم أصلاً على مواهب فطرية أو طبيعية منحها الخالق لأفراد مطبوعين في فنون الغناء والموسيقى والشعر والنحت والرسم والدراما. وقد يكون لهؤلاء ممن وصلوا إلى مستوى النجومية شهرة أوسع ودخل أكبر وتقدير أعلى من أصحاب المهن المعروفة تاريخياً بالمهن الحرة Liberal professions أصحاب المكانات المدفوعة Fees Takers لا أصحاب الأيدي المأجورة Hired hands... هذه المهن وإن تحولت في معظم الأحوال إلى وظائف عامة Public functions تقدم مرتبات Salaries فإنها لا تزال تحتفظ بخصائص التمهين.

---

(١) ابن عبد البر، النمري القرطبي، **جامع بيان العلم وفضله، وما ينبغي في روايته وحمله**، ج/٩، المدينة المنورة المكتبة السلفية، ط/٢. (د.ت)، ص٥٣، ص٧١.

(٢) انظر: د. محمود قمبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، ج/٣، الدوحة دار الثقافة، ١٩٩٢ ص ص ٣٣٦ - ٣٤٠.

المكانة مفهوماً ووظيفة:

المكانة صورة ذهنية تعبر عن الدرجة التي تحتلها المهنة والعاملون بها على سلم التقدير العام للمهن تبعاً لنظام تقويمي: موضوعي أو عرفي خاص بمتطلبات المهن وحدود فعالياتها الوظيفية، وترتبط بهذه الصورة المدركة أو المتخيلة دلالات عملية أو ملموسة، وتتمتع بقيم وامتيازات متناسبة في معظم الأحوال مع درجاتها ومعترف بها في المجتمع.

وبالنسبة للمهني داخل مهنته فإن مكانته تتحدد بعوامل أهمها(١):

- وضع مهني محترم Respected professional position.
- ممارسة مهنة رفعية High manageable task.
- فرص قيادية Leadership opportunity.
- إشباع مادي Economic satisfaction.

---

(١) Birou (Alain), **Vocabulaire Pratique des Sciences Sociales,** Paris, Les Editions Quvriéres, 2 ed, 1966, p. 327.

وانظر: Dreeben (Robert), **The Nature of Teaching** Glenview, Sott, Foresman and Com. 1970, pp. 14 - 15.

وانظر: **مكانة المعلمين، وثيقة لتطويرها**، (مترجم)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩، ص١٥.

- دخل نفسي Psychological income .
- اعتبار شخصي Personal consideration .
- وجاهة أدبية Moral prestige .
- نفوذ اجتماعي Social authority .

ونتساءل: لماذا كل هذه الامتيازات للمهن ولأصحابها؟ ونجيب في اختصار وتركيز: لخطورة المهن التي أصبحت تتحكم في حياة الناس وأمنهم ورفاهيتهم وتقدمهم، فصحة الناس رهن في أيدي الأطباء، وأمن الوطن وأهله مسؤولية كوادر مؤهلة من ضباط الجيش والشرطة، وحقوق الأفراد يصونها المشرعون والقضاة، وتعليم الأجيال أمانة في عنق المعلمين وأساتذة الجامعات، ورفاهية الشعب وتقدمه من اختصاص كوكبة من العلماء والمهندسين والمبدعين في كافة مجالات الحياة.

ولهذا فإن المهن نفسها تتفاوت في مكاناتها بحسب ما تقدمه للحياة والناس، وقد تركت بعض المهن العليا مكانها في القطاع الثالث Tertiaire (قطاع الخدمات المهنية) لتحتل مرتبة أرقى في رحاب القطاع الرابع Quaternaire (قطاع البحث العلمي والتقنية الرفيعة) والذي تستأثر به حفنة من الدول العظمى تنتج المعرفة السرية أو شبه السرية في السبرناطيقا، والذرة والفضاء والهندسة الوراثية، والمهن في هذا القطاع تحظى بأعلى مكانة لأنها بدورها

تقدم - على مستوى القيمة المضافة - أضعاف أضعاف ما تقدمه مهن القطاع الثالث التقليدي(١).

وعندما نتكلم عن مكانة المهنة، فإننا نشير إلى المكانة العامة التي تعرف بها مقارنة إلى غيرها ويتمتع بها المهنيون كذاتية جماعية دون تفاضل ويحصلون عليها بمجرد الانتساب للمهنة، إنها مكانة الانتماء statut d'appartenance وهذه المكانة ممنوحة أو معتمدة Ascribed للمهنة بصفة عامة لا فضل لمهني فيها لأنها تحظى باتفاق الكل Consensus of opinion.

وعندما نتكلم عن مكانة المهني داخل مهنته، فإننا نتكلم عن مكانة خاصة مكتسبة Atchieved ويصل إليها المهني تبعاً لجهده في مسيرته الوظيفية Career لتحقيق مكانة مرجعية Statut de reference تجسد المثال الأعلى لمكانة المهني المتميز. وفي جو المنافسة المهنية كثيراً ما يعاني المهنيون للارتفاع إلى مستوى هذه المكانة، ومنهم من يصابون بصدمة الإحباط ولا يصلون لهذه المكانة التي تصبح بالنسبة لهم مفقودة Status deprivation فالمكانة ليست منحة تقدمها الدولة لجماعة مهنية دون أخرى، وليست

---

(١) إن القيمة المضافة لأبحاث الفضاء ومركباته تبلغ عشرين ألف مرة، بينما تبلغ في صناعة سيارات الركوب العادية عشر مرات فقط.
د. حسين كامل بهاء الدين، **التعليم والمستقبل**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٧، ص ص ٩١ - ٩٢.

اعترافاً مجانياً يتبرع به المجتمع لمهني دون آخر، إنها المبادلة بين الكفاءة والمكافأة، والمكانة مقابل الزكانة(١).

أما عن وظيفية المكانة في جانبها الإيجابي، فإنها تلعب دوراً متعدد الوجوه، يتلخص في:

- رفع مستويات المهنة، وتطوير نظم الإعداد، ومراعاة أفضل تنظيم لممارسة العمل مع حفز الدافعية وتحسين الأخلاقية.
- كسب رضا الجمهور والمتعاملين بتقديم خدمات أفضل ذات وزن كيفي مرغوب.
- تقييم دوري مستمر من أجل نمو مهني مطرد، وللحفاظ على مكاسب المهنة.
- دعم روح الزمالة وإعلاء أهمية التضامن والعمل النقابي حتى لا تهبط المكانة العامة وتنعكس سلباً على المهنيين.

ولأنها تقوم بكل ذلك، فإنها تمثل إشكالية لصعوبة توافر كل هذه المقومات والتي تعبر عن سياسات وتنظيمات وممارسات وتقييمات، وترتبط بأطراف يصعب جمعها في اتفاق عام.

ومع ذلك فالإشكالية في كثير من المهن وجدت حلولاً أدت إلى تأصيل مكانات متميزة على خط التقدم العام للمهن.

---

(١) Birou (A.), **Op. Cit**, p.327.

مكانة التعليم كمهنة:

التعليم من أقدم المهن التي شرفها الله حين جعل سبحانه من ذاته ملهماً لآدم في تعليمه ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا﴾ [البقرة: ٣١]، وباركها الرسول ﷺ حين أكد وظيفته التعليمية «إنما بعثت معلماً» وجعل من العلماء «ورثة الأنبياء»، والذين أشاد بهم الخليفة المأمون «كخير جماعة تمشي على الأرض، فهم مصابيح الهدى في دياجير الحياة»، وتمنى لو لم تشغله الخلافة أن يكون معلماً للناس يفتيهم في مسائل العلم والدين(١).

ومع ذلك فقد أصبح التعليم اليوم على المستوى العالمي وبالمقارنة إلى مهن كثيرة في وضع متدن تنعكس آثاره السلبية على المهنة وأصحابها تصوراً وعائداً وتقويماً وتقديراً. يقر جون فيزي بهذه الحقيقة ويقول: في كثير من البلدان يأتي المعلمون في أدنى مرتبة في المجتمع أبعد ما تكون عن الأمن والاستقرار(٢). كما

---

(١) ابن العماد الحنبلي، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**، ج/ ٢، بيروت، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع، (د. ت)، ص٥٤.
ابن خلكان، **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، م/ ٢، بيروت، دار الثقافة، ١٩٦٨، ص٤١٩.

(٢) جون فيزي: **التعليم في عالمنا الحديث**، بيروت، دار الآفاق الجديدة، (د.ت)، ص ص٦٩ - ٧٩. ترجمه للعربية محمود الأكحل، وأصل الكتاب Education in the Modern world ظهر في عام ١٩٦٧.

يعترف التقرير الأمريكي الشهير «أمة في خطر» الذي صدر في عام ١٩٨٣ بتدهور مكانة المعلمين الأمريكيين بشكل سيئ وخطير[١] ومثلهم إخوانهم في فرنسا حيث اعتبروا «مهنة التعليم مأساة»[٢].

وفي العالم العربي اعترف ممثلو ١٨ دولة عربية بهبوط مكانة التعليم ودعوا إلى ضرورة تحسينها واتخاذ التدابير اللازمة لجعل التعليم مهنة جاذبة[٣].

وفي قطر يقر وزير التربية والتعليم السابق بتدني مكانة المعلمين، مؤكداً «أن مهنة التعليم في المجتمع القطري لا تتمتع بمركز اجتماعي مرموق»[٤] ومثل ذلك الوضع نجده في معظم

---

(١) Lesourne (Jacques), **Education et Societé, Les defis de l'an 2000**, Paris, La Decouverte, 1988, p.93.

(٢) **Rapport de la commission d'Etudes sur la fonction enseignante dans le Second degrée**, paris, La Documentation Francaise, 1972, pp. 5 - 6.

(٣) انظر: **مجلة التربية القطرية**، ع/ ١١٨، سبتمبر ١٩٩٦، ص٢٤. وكان اجتماع هؤلاء الممثلين في دولة الإمارات العربية (٨ – ١٠ أبريل لعام ١٩٩٦)، لمناقشة أوضاع المعلمين العرب، تمهيداً لمؤتمر التربية الدولي الذي عالج موضوع «تعزيز دور المعلمين في عالم متغير».

(٤) عبد العزيز تركي، «المعلم القطري بين الإعداد والوظيفة»، **في دراسات وبحوث في التربية**، الدوحة، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، م/ ٢٣، ١٩٨٨، ص٢٩٦.

دول الخليج كالسعودية والكويت[1].

وبرغم الاستثناءات القليلة لعدد من الدول ترتفع فيها مكانة التعليم والمعلمين كاليابان وألمانيا وهولندا والدانمرك وإنجلترا، لأسباب سوف يرد ذكرها في سياقات لاحقة، فإن مهنة التعليم لا تحظى بمكانة مرغوبة كغيرها من المهن المماثلة، ولا يحظى العاملون بها بالتقدير الذي يتمتع به المهنيون الآخرون، مما يجعل هذه الاستثناءات خروجاً على القاعدة لا تنفيها ولا تنقضها.

هبوط المكانة: نقد ناقض:

هبوط مكانة التعليم والعاملين به، يعود بالدرجة الأولى إلى وضعه كمهنة، حيث يجادل كثيرون في هذا الوضع ويرون التعليم «مهنة ناقصة» أو «شبه مهنة» Semi profession أو «مجرد وظيفة أو عمل» job، وينعتون مهنة التعليم بصفات سلبية تحط من قدرها وفعالياتها، فهي مع التجاوز مهنة سهلة Soft، وخرعة flobby وتافهة slighted ويبررون ذلك بأسباب كثيرة، من أهمها:

- التعليم مهنة مفتوحة «بلا أسوار» يعمل بها المختصون وغير

---

(١) انظر: **مجلة المعرفة** السعودية، ع/ ٣٤، مايو ١٩٩٨، ص١٥٥ - ١٥٦، **ومجلة التربية** الكويتية، ع/ ١٢ يوليو - أغسطس - سبتمبر ١٩٨٩، ص١٥.

المختصين، على حد تعبير وزير التعليم المصري[1] مما يؤكد مقولة برنارد شو القديمة والشهيرة Those who can do and those who can't teach، ويتعاطف معها آخرون يرون «التعليم مهنة الفاشلين» ويؤكد التقرير الخاص بتعليم «الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين» وجود أعداد كبيرة من غير المؤهلين بين العاملين في مهنة التدريس، تصل نسبتهم إلى النصف في الوطن العربي ككل[2]. وفي دولة عظمى كالولايات المتحدة الأمريكية والتي تقود ثورة كبرى في تطوير التعليم، تلجأ في أحيان كثيرة إلى استخدام مدرسين غير مؤهلين، بحكم الضرورة، ويتكاثرون بالذات في المناطق النائية أو المعزولة للعمل في مدارس الفصل الواحد[3].

- وحتى مع التأهيل التربوي، فإن أعداء التمهين يشككون في قيمته، ويرون وجوده كعدمه، فالتدريس من وجهة نظرهم

---

(١) د.حسين كامل بهاء الدين، **التعليم والمستقبل**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٧، ص١١٧.

(٢) د.سعد الدين إبراهيم، **تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين**، عمان، منتدى الفكر العربي، المؤتمر السنوي السابع للهيئة العامة، ١٢ - ١٤ مايو ١٩٩٠م، ص٧١.

(٣) انظر: فتحي غانم في عموده يوميات، جريدة **الراية** القطرية، ١٢/١٠/١٩٩٨، ص١٠.

عمل شخصي، وتقليدي في معظمه، وخبرة المدرس ذاتية، وفي أحسن أحوالها أمبريقية لا علمية ولا تجريبية[١] وقد يتساوى المؤهلون وغير المؤهلين في نتائج أعمالهم[٢] مما يخرج المعلمين عن دائرة الكوادر العليا المؤهلة العاملة بالمهن المتقدمة المعترف بها في المجتمع، ويجعلهم أشباه مهنيين Para professionnels.

- ولأن مستويات الإعداد المهني للمعلمين هابطة، من حيث سنوات الإعداد، ودرجة الصلابة العلمية، واتساع الحصيلة الثقافية، فإن المعلمين الذين يتخرجون ويقدم لهم النجاح بثمن بخس، يجدون أنفسهم - دون المهنيين - في وضع انجراحي Vulnerable مهين. ونقصد بانجراحية المهنة أنها أصبحت مكشوفة ومعراة من سر قوتها، فهي لا تملك - وبالذات في مستوى التعليم الابتدائي - معرفة مهنية خاصة بها لمحتكرها Esoteric Knowledge، فاليوم حيث ينتشر

(١) Huberman (A.M), «L'évolution de la formation americaine» in Debesse (m.), et Mialaret (G), **Traité des Sciences pédagogiques,** V.7, Fonction et formation des enseignants, Paris, P.U.F, 1978, pp. 330 - 331.

(٢) Leon (A), «L'apport des Sciences de l'éducation à la formation des éducateurs», in **Op. Cit.,** P.409.

التعليم ويرتفع مستوى الثقافة لم يعد المدرس في القرية، أو في غمار العامة بأحياء المدينة، كما كان في الماضي، رسول المعرفة وأستاذ العلم وصانع الحضارة، بل يمكن لأي فرد أن ينازع المدرس في عمله وأن يجادله في علمه، ويصدر أحكاماً قيمية تضعف من مركزه أمام الناس كمهني كفء[1].

لقد «فقد المعلمون - في فرنسا - سيطرتهم الثقافية ونفوذهم الأدبي والاجتماعي في أوساطهم»[2] ويعمم هذا الوضع حديثاً تقرير اليونسكو على مستوى العالم وينص قائلاً: «فقد المعلمون وفقدت المدارس مكان القيادة في خبرة التعلم»[3] وأصبح من الحقائق المعروفة أن تلميذ المدرسة الابتدائية في الدول المتقدمة يحصل على تسعة أعشار المعرفة التي تضمنها مناهج الدراسة من وسائط ثقافية خارجية[4] وأصبح من

---

(١) Dreeben (R.), **The Nature of Teaching**, Glen View Scott, foresman and com., 1970, pp. 17 - 18.

(٢) Duveau, (G.), **Les Instituteurs**, Paris, Editions du Seuil, 1957, pp. 184 - 190.

(٣) **التعليم ذلك الكنز الكامن**، تقرير لجنة دولور التي شكلتها اليونسكو لدراسة أوضاع التعليم في العالم، ترجمه للعربية، د. جابر عبد الحميد، القاهرة، ص١٧٩.

(٤) **Le Monde** du 11 - 12 Janvier 1970.

المضحك كذلك أن يصحح بعض التلاميذ النابهين أخطاء المدرسين، وأن يقوموا نيابة عنهم بإصلاح أجهزة الكمبيوتر وتشغيلها لعجزهم في هذا المجال[١].

- يضاف إلى ذلك ضعف البحث التربوي الذي أثر كثيراً في تخلف التعليم كمهنة مقارنة بغيرها، فمعظم البحوث كتابات مقالية Démonstrations ذات طبيعة إنشائية، والتي تدعي المنهجية تقدم نزعة علمية مزيفة، قد تأتي بفروض وتقوم باستبيانات أو بتجارب ميدانية، لكنها في معظم الأحوال أسيرة آراء ذاتية وتخمينات حدسية ولم تصمد بنتائجها أمام النقد العلمي الموضوعي، ومن ثم تلاشت آثارها ولم تثبت لها فائدة عملية في تطوير التعليم وتحسين فعالياته، وظلت في أحسن أحوالها أفكاراً نظرية، بينما يسير التعليم في عملياته اليومية بتقاليد فولكلورية[٢].

---

(١) **Le Parisien** du 3/9/1998, pp. 2 - 3.

وانظر:

Pour une école nouvelle, Formation des maîtres et recherche en éducation, acte du colloque d'Amiens, Mars 1968, Paris, Dunod, 1968, p.296.

(٢) Dorros (Sidney), **Teaching as a Profession**, Columbos, Ohio, (U.S.A), Ch.E.Merrill Publisching Com 1968, pp. 23 - 24.

ولإخفاق البحوث التربوية في تنمية نظرية علمية تصمد أمام=

- وكما تخلف التعليم في مستويات إعداد المعلمين، وفي أداءات عملهم معرفياً وبحثياً، فإنه تخلف كذلك في تقنياته المهنية، إنه لا يزال يعتمد إلى حد كبير على تكنولوجيا الطباشير والكلام Chalk and Talk مما تعرفه ثقافة «اللفظ والحفظ»، ولم يستفد كما يجب من ثورة التكنولوجيا في الاتصالاتية والمعلوماتية والإعلامية(١) وعيب على التعليم بأنه «تعليم بنكي» معني

=النقد، فقد فقدت مصداقيتها ولم يعد يثق فيها الأكاديميون، الأمر الذي دعا إلى إلغاء التخصصات التربوية في جامعة «بيل الأمريكية» عام ١٩٥٨.

انظر: د. عبد السميع سيد أحمد، «مكانة التربية بين العلوم: دراسة في هوية التربية والتربوي» في **التربية المعاصرة**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، السنة الثامنة أغسطس ١٩٩١، ص ص٢٠ - ٢٦.

وانظر كذلك: د. نخلة وهبة، **كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة**، أسس البحث التربوي وأصوله، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٩٨م، ص١٢٨.

والكتاب نقد لاذع لرداءة المنهجية البحثية الشكلية في التربية العربية، والتي تقلد آلياً وحرفياً المنهجية الغربية وبالذات الأمريكية، والتي هبطت بالتربية كمادة علمية في قاع الأكاديمية.

(١) يدلل وزير التعليم المصري على تخلف التعليم في تقنياته بقوله ملخصاً: «لو أحضرنا مجموعة جراحين من القرن التاسع عشر ليدخلوا حجرة عمليات جراحة القلب المفتوح لوقفوا مشدوهين، فقد تغير كل شيء. =

بالدرجة الأولى بتخزين معلومات ذرية في ذاكرة سلبية، وتسترد حرفياً في امتحانات تحصيلية أو استرجاعية بلغة باولو فرير، وهذا هو التعليم المعيب الذي يعادي التربية الحقة، وكما قالوا: Memorization is not education أو Information is not formation [1].

- كما أن الاحتراف المهني للمعلمين في التربية يفقد الخصائص الثابتة والمتينة التي تتميز بها المهن المتقدمة. إذ فقد هذا الاحتراف عند أغلبية المعلمين الدوافع الذاتية التي تجعل من التعليم رسالة حياة Vocation تتطلب الإخلاص Dévotion والالتزام Commitment بل دخلت عناصر كثيرة لمهنة التعليم بدوافع الحاجة والاضطرار، وأصبح عملاً وقتياً لا يدوم مع الحياة Time life، والهجرة منه قد تفوق أحياناً الدخول فيه،

= وبالعكس لو جئنا بمجموعة معلمين من القرن التاسع عشر ليدخلوا حجرة الدراسة اليوم لما وجدوا شيئاً ذا قيمة قد تغير».
د. حسين كامل بهاء الدين، **مرجع سابق**، ص ص ١١٤ - ١١٥.

(١) آلية تعبئة الذاكرة لا تنمي قدرات عقلية عليا لأنها تختص فقط بخزن ذاكرة صماء «Rote memory» انظر:
د. عزيز حنا، «أزمة الفكر التربوي الجامعي والمجتمع» في **التربية المعاصرة**، ع/٢٨، القاهرة، سبتمبر ١٩٩٣، ص٤٢.

مما جعل من التعليم مهنة قلابة Turnover [١]، وليست له تنظيمات مهنية فعالة تحافظ على مستوياته وتحمي مكتسباته وتناضل من أجل تحسين أحوال المعلمين ورفع كفاءاتهم وتوفير متطلبات عملهم، لغلبة العناصر النسوية التي تفقد الحماس والقدرة والاهتمام مما هبط بقيمة التعليم في سوق المهن الجامعية[٢].

---

(١) في دول كثيرة، تتجسد ظاهرة سلبية تجعل من التعليم مهنة فقدت جاذبيتها وخسرت امتيازاتها التي تحتفظ بقوة العمل بها. فكثير من المعلمات يهجرن التعليم لأسباب كثيرة خاصة بالزواج ورعاية الأولاد، وكثير من المعلمين يتركونه إذا ما أتيحت لهم فرص العمل في مهن وأعمال ذات أوضاع أدبية أو مادية أفضل.
وطبقاً لما ذكره كوتر عن جريدة التايمز البريطانية فإن ٦٧٧ مدرساً من كل ألف يتركون المهنة في السنوات الست الأولى من عملهم.
كما أثبتت دراسة ديفيز في عام ١٩٦٧ أن ربع المدرسين يتركون التعليم في السنوات الخمس الأولى ولا يستمر حتى الإحالة للمعاش سوى ٣٠٪ من المعلمين، و١٦٪ من المعلمات، وأن متوسط سنوات العمل بالتعليم هو ١٣,٤٪ سنة لكل معلم.
انظر: Coombs (P. H.), **La Crise mondiale de l'éducation,** Paris, P.U.F. 1986, p. 71.
Stinnett, **Op. Cit.** p.62.

(٢) Berger et Benjamin, **L'univers des instituteurs**, Paris, Ed minuit, 1964, p.148.

- وتبددت الهالة الأخلاقية التي رفعت من أقدار المعلمين في العصور الدينية، فلم يعودوا القساوسة المبجلين في الغرب المسيحي، ولا أصحاب الألقاب المحترمة في الشرق الإسلامي، كالشيخ والإمام والملا والخوجة.

لكل ذلك فقد فشل التعليم فشلاً ذريعاً في تحقيق أهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مما دعا كثيرين من النقاد على اختلاف مذاهبهم إلى هدم المدرسة وتحرير المجتمع من شرورها، حتى لا تستمر في خداعها باسم التقدم وهي المتخلفة، وتبيع لهم الأوهام باسم العلم وهي التي لا تنتج علماً ولا ترقى بمعرفة[1].

نقد منقود:

لسنا ننكر وجود أعراض مرضية تجسد أزمة التمهين في التعليم، لكن الانتقادات السابقة ركزت في مبالغاتها على سلبيات

---

(١) Gillard (E.), **L'école Contre la vie**, Delachaux et Niestle, 1974, p.14.

Illich (I.), **Une societé sans écoles**, Paris, Seuil, 1971, pp.83 - 84.

Reimer (E.), **Mort de l'école, solutions de rechanges**, Paris, Fleurus, 1972, p.23.

Richmand (W.K.), **The Free School**, London, Methuen and Co Ltd, 1963, p.8.

تبدو في عيون أصحابها سلبيات جوهرية راسخة في طبيعة المهنة لا يمكن القضاء عليها أو التخلص منها إلا بالقضاء على مهنة التعليم ذاتها مما جعلها انتقادات ناقضة لمهنة التعليم، لقد نسي النقاد أن للتعليم خصوصيته التي تجعله وحيداً Uniqe في وضعيته، وتبتعد به عن المهن التي تتعامل مع المواد الطبيعية أو العضوية في المجالات الإنتاجية أو الصناعية أو المعملية، والمهن التي تتعامل مع الزبائن في الخدمات المهنية الطبية أو القانونية أو التجارية أو غيرها[١].

وبعكس من رموا التعليم بالتفاهة والسهولة، يرى آخرون أن التعليم مهنة صعبة[٢] صاحبة أدوار وظيفية - بلغت عند بعضهم ٢٢ دوراً - تجعل من المدرس مربياً وموجهاً وملاحظاً سيكولوجياً ورائداً اجتماعياً ومنظماً إدارياً ومهندساً تقنياً[٣]، وكلها تتطلب

---

(١) د. حسن حسين البيلاوي، «نحو رؤية نقدية لتمهين التعليم - من أين؟ وفي أي اتجاه» في **مؤتمر نحو مشروع حضاري تربوي**، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٧، ص ص٣٥٦ - ٣٥٧.

(٢) Ferre (Andre), **Enseigner, métier difficile**, conseils pour faire la classe, Paris, A. Colion, 4ed., 1964, p. 609.

(٣) د. محمود قمبر «دعوة إلى إنقاذ مهنة التعليم الابتدائي قبل أن تغوص في أعماق الفشل» قسم أول في **صحيفة التربية**، القاهرة، ديسمبر ١٩٧٧، يناير - فبراير ١٩٧٨، ص٤٤.

كفاءات وقدرات وصفات قلما تجتمع في رجل واحد، مما جعل من التعليم «أشياء كثيرة» Many things ومن المعلم «أشخاصاً كثيرين» Many persons [(١)] ولصعوبة المهنة وكثرة متطلباتها وما تؤدي إليه من عناء أو إرهاق أو ضغوط قد تصل بالمدرس إلى حد الاحتراق Burnout، فإنها أصبحت طاردة للكثيرين الذين يبحثون عما هو سهل وأربح[(٢)].

وإذا اتهم التعليم ظلماً بأنه مهنة فاشلة، فإن كثيراً من المهن يمكن رميها بالفشل أيضاً لوجود سلبيات لم تستطع القضاء عليها... من يستطيع أن يقول: إن الطب كمهنة مع الاعتراف بتقدمه، قد قضى على كافة الأمراض؟ ومن يقول: إن الزراعة مع تقدمها قضت على كل الآفات؟ ومن يقول: إن القضاء مع نزاهته حارب الظلم وانتصر عليه؟ ومن يقول: إن الاقتصاديين نجحوا في مكافحة الفقر والتخلص منه؟

إن أزمة الحياة في المجتمعات المعاصرة، نتجت عنها سلوكيات هادمة كالعنف والتطرف والجريمة المنظمة، والاغتصاب، والإدمان، واللامبالاة، والفوضى، والعبث أو الشغب،

---

(١) Pullions (e.v.) and Young (J.D.), **A Teacher is Many Things**, London, Indian University Press, 1968, P.6.

(٢) David G. Armstrong and Others, **Education: An Introduction**, New York, MacMillan pub. Co., 1981, pp. 247 - 251.

والرشوة والمحسوبية، وكلها ظواهر تتجسد في الحياة اليومية يعايشها الأفراد في المجتمعات وتنعكس بتأثيراتها داخل المدارس.

نعم «إن الفقر والجوع والعنف والمخدرات تدخل (اليوم) إلى حجرات الدراسة مع الأطفال، في حين أنها في ماضٍ ليس ببعيد كانت تبقى خارج المدرسة مع الذين لا يتعلمون بها»[1] حيث كانت المدارس لأبناء الصفوة الذين ارتفعوا إلى مستويات ومتطلبات التعليم بها، ولم تكن لجماهير شعبية محرومة أو معوقة تحمل كل أمراض البؤس والتخلف في المجتمعات.

إن المدرسة ليست غير بنية مصغرة Micro تعمل داخل المجتمع كبنية مكبرة Macro وتتجانس مع طبيعته صلاحاً أو فساداً، تقدماً أو تخلفاً. وليست المدرسة مسؤولة عن إصلاح ما فشلت فيه النظم العاملة في المجتمع، إنها تعيد إنتاج ثقافته وتنشر قيمها وتمشي معها في أي اتجاه تسير.

وفي مجتمع يعج بالفساد وتكثر به الشياطين لا نطلب من المعلمين أن يكونوا وحدهم الملائكة الأطهار أو الرسل المقربين. ونحن لا نقر فرض قيود أخلاقية تقليدية جعلت من المدرس قديماً إنساناً فوق الناس: هو النموذج Model، والمثال Idéal،

---

(١) التعليم ذلك الكنز الكامن، **مرجع سابق**، ص١٨٠.

والماسة النقية Pargon، المنكر لذاته Self effacing، القانع بزهده Chastete [1]، فالمعلم إنسان ومهني وله حق التمتع بالحياة في إطار القيم المشروعة كالآخرين.

وإذا دخل في مهنة التعليم أفراد غير مؤهلين، فلم يكن ذلك عن تساهل مهني بقدر ما كان ضغطاً سياسياً يخضع لاعتبارات تعَمَل للتوسع الكمي في التعليم دون اتخاذ التدابير المالية والفنية والبشرية اللازمة لمواجهة متطلبات التحسين الكيفي، مما فتح الباب لعناصر دون مستوى الكفاءة، تبعاً لشعار: «نصف مدرس خير من عدمه». في مهنة تقدم خدماتها لكل فرد في المجتمع سواء أكان صالحاً للتعليم أم غير صالح له، وأصبح التعليم استثناءً مهنة مفتوحة لا تمل من الطلب ولا تشبع من العرض، وأدى ذلك إلى سياسة التساهل في القبول والإعداد والتعيين لأن للضرورة أحكاماً خاصة بها ولا تعرف قانوناً تلتزم به[2].

---

(١) في المجتمعات الغربية كان يحرم على المعلمين كثيراً مما يحل لغيرهم باعتبارهم مربين فلا يدخنون ولا يرقصون ولا يشربون المسكرات، ولم يكن هناك حد فاصل بين الحياة المهنية (العامة) والحياة الخاصة (الشخصية).

انظر: Stinnett, **Op. Cit.**, pp. 242 - 244.

(٢) في كل دولة نجد بشكل أو بآخر أزمة إعداد المعلمين، حتى في داخل الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد قدرت الإحصائيات=

ومع ذلك فالنظم التعليمية في مجال إعداد المعلمين تحاول بجد واجتهاد الصعود في سلم التمهين الراقي؛ ارتفعت سنوات الإعداد الجامعي لكل طوائف المعلمين لأربع سنوات، وفي بعضها لخمس، وفي بعضها لست، مما جعل التعليم مهنة مكافئة من حيث مستوى التأهيل لغيرها من المهن المتقدمة والمعترف بكفاءتها المهنية ومكانتها الاجتماعية(١).

كما أن الاحتراف المهني في التعليم، يعرف اليوم وجهاً آخر يعبر عن القوة النظامية لممارسة العمل، سواء في اختيار العناصر المرشحة للإعداد المهني، أو في تكامل برامج الإعداد ثقافياً وعلمياً وتربوياً، وتنويع أساليب تدريسها، وتقويم تحصيلها،

=حاجتها في خلال العامين القادمين لنحو مليون معلم مؤهل جديد، ولاستحالة توفير هذا الكم الهائل في خلال زمن قصير فإنها لجأت إلى استخدام «معلمي طوارئ» بلا إعداد تربوي، لسد النقص الحاد في هيئات المعلمين.

انظر: فتحي غانم في عموده «يوميات» بجريدة **الراية** القطرية بتاريخ ١٢/١٠/١٩٩٨م ص١٠.

(١) انظر: د.عبد الرحمن حسن الإبراهيم وآخرون، «الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم»، **في اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين في الوطن العربي**، الدوحة ٢٧ - ٣٠ سبتمبر ١٩٩٨م، ص٧٦.

وتعيين من تثبت صلاحيته المهنية بعد تدريب أولي، وفترة تمهيد عملي Induction year وتوجيه فني وتنمية مهنية مستمرة[١].

أما ما يقال عن تخلف تكنولوجيا التعليم، فهذه حقيقة تتصف بها كذلك مهن العمل الاجتماعي... وقد بدأت حالات انقلاب مفاجىء في استثمار تكنولوجيا الاتصالات والمعلوماتية، وبواسطة شركات كبرى متخصصة في إنتاج وتسويق مواد تعليمية، مما أدى ويؤدي في تزايد إلى تعزيز فاعلية التعليم الذي يأخذ صيغاً جديدة تعرف بالتعليم عن بعد، والتعلم الذاتي، وذلك بفضل الحاسوب التعليمي، والفيديو التفاعلي، وشبكات الإنترنت، وبث الأقمار الصناعية وغيرها[٢].

ولا ننسى أن التعليم وهو يستهلك أكبر نسبة من الميزانية العامة للدولة - بعد ميزانية الدفاع في دول مشغولة بصراعات مسلحة - لا يجد أبداً كفايته المالية للوفاء بمتطلبات التجهيز المطلوبة لجعل المدرسة بيئة تعليمية وتربوية جذابة للعاملين بها

---

(١) **المرجع السابق**. ص٣٤.

(٢) د. فريد كامل أبو زينة وآخرون، «تطوير أساليب وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم في مجال إعداد وتدريب المعلمين»، **في رسالة الخليج العربي**، ع/ ٣٥، ١٩٩٠، ص ص١٥٠ - ١٥٥.

وفعالة للمتعلمين فيها... وهذه نقطة ضعف تحسب على السلطة الحكومية والهيئات الاجتماعية[1].

مكانات المعلمين:

لقد تناولنا في الصفحات السابقة المكانة العامة للتعليم كمهنة والتي تغطي مظلتها كل أنواع المعلمين، وهي مكانة الانتماء التي أشرنا إليها من قبل، ولكن في إطار هذه المكانة تتراص مكانات متمايزة لطوائف المعلمين الذين تتعدد مصادر ومستويات إعدادهم ونوعيات كفاءاتهم ونتائج أعمالهم، وبالتالي تتعدد رؤاهم في نظراتهم إلى أنفسهم وفي طبيعة أدوارهم وفي تقييم ردود أفعال المجتمع نحوها ونحوهم[2].

١ - مرحلة التعليم:

من قديم والمعلم في المجتمعات العربية الإسلامية وفي غيرها

---

(١) في إحصاء دولي عام ١٩٨٨، تبين أن الدول المتقدمة تخصص ٧٠٪ من ميزانية التعليم لمرتبات المعلمين، مقابل ٨٧٪ في الدول النامية، وفي إفريقيا ٩٣٪ مما يعني ندرة الأموال المخصصة لتجهيزات المدارس وتلبية متطلبات تعليم فعال.
بيير ليفي، «التعليم والتدريب: التكنولوجيات الجديدة والذكاء الجمعي» في **مستقبليات**، ع/ ١٠٢، يونيو ١٩٩٧، ص٢٨٥.

(٢) Lynch (James), Plunkett (H. Dudley), **Teacher education and Cultural Change, England**, France, West germany, London UE Boclls, 1973, p. 178.

في جنبات العالم، ينتسب إلى فئتين كبيرتين متقابلتين لمرحلتي التعليم: مرحلة تعليم الصغار (في الكتاتيب والمدارس الأولية)، ومرحلة تعليم الكبار (في المدارس الثانوية) إذا اقتصرنا على المرحلتين الأساسيتين في التعليم العام[١].

كان معلم الصغار في التراث التربوي الإسلامي يدرس لأبناء الطبقات الشعبية في مكاتب عامة أو خاصة أخذت تسميات مختلفة[٢]. وقد كان شبه مفلس في ثقافته وعلمه، وكل امتيازه أنه يحفظ القرآن (كله أو بعضه) ويعرف الأبجدية، ويفقه أوليات

---

(١) بل ومن الغريب أن نجد تبايناً في مستويات المراتب وتقدير المكافآت الخاصة بالمعلمين تبعاً لمستوى الصفوف الدراسية في المرحلة الواحدة، ففي مدارس دولة البحرين الابتدائية يشعر معلمو الصفوف الثلاثة الأولى بالدونية أمام زملائهم الذين يدرسون بالصفوف العليا داخل المدارس وكأن قيمة المعلم مرتبطة بسن المتعلم.
انظر، د. ممدوح محمد سليمان، د. عبد علي محمد حسن، «من مشكلات معلم الفصل في عامه الأول إلى تطوير برنامج إعداده بجامعة البحرين»، **في دراسات تربوية**، م/ ٥، ع/ ١٢٧ ١٩٩٠، ص٤٣.

(٢) أخذ الكتاب التراثي تسميات مختلفة في الدول العربية، فهو خلوة في السودان، ومسيد أو محضرة في المغرب، وخوجاية في طرابلس لبنان، وعلمة في عمان، ومعلامة في جنوب الجزيرة العربية، ومكتب المطوع في دول الخليج.

الدين، ولذلك فقد ضرب به المثل في البؤس والهوان والجهل والحمق، أنشد صقلاب:

وكيف يرجى العقل والرأي عند من
يروح إلى أنثى ويغدو على طفل

وقالوا: «أحمق من معلم كتاب» وردوا شهادته في القضاء عند الشافعية، وصغروا من قيمته، حتى إن القفطي يورد لابن حبيب قوله: «إذا قلت للرجل ما صناعتك؟ فقال: معلم، فاصفع... وأنشد[1]:

إن المعلم لا يزال معلماً لو كان علم آدم الأسماء
من علم الصبيان أصبوا عقله حتى بنى الخلفاء والخلفاء

ولهذا، فالآمدي عندما فسر قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ﴾ [البقرة: ٣١]، وذكر أنه «سمي سبحانه معلماً، لأنه الهادي إلى التعلم»، نهض له فخر الدين الرازي مستنكراً، قائلاً: «اعلم أنه لا يجوز أن يقال إن الله معلم، مع كثرة هذه الألفاظ، لأن لفظ المعلم مشعر بنوع نقيصة»[2]. ولم يسلم حتى رجل

(١) جمال الدين القفطي، **إنباه الرواة على أنباء النحاة**، ج/٣، القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٥٥، ص١٧٩.

(٢) وقد ذكر عبد الملك بن صالح مؤدب ولده بمنته عليه، بقوله: «إني جعلتك مؤدباً بعد أن كنت معلماً، وجعلتك جليساً مقرباً بعد أن كنت مع الصبيان مباعداً» ابن قتيبة الدينوري، **عيون الأخبار**، م/١، القاهرة - الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣، ص٢١.

شهير كالحجاج بن يوسف الثقفي - وقد كان يعمل في أول حياته باسم كليب معلماً للصغار في الطائف - أن يكون موضوعاً للتشهير والهجاء ومما قيل[١]:

أينسى كليب زمان الهزال وتعليمه سورة الكوثر
رغيف له فلكة ما ترى وآخر كالقمر الأزهر

ولقد تواترت شهادات العلماء عن اتضاع مكانة معلمي الصغار لجهلهم وسوء تعليمهم، فالوزير أبو عامر يسخر من معلمي قرطبة ناقصي الأهلية، قائلاً: «وقوم من المعلمين بقرطبتنا، ممن أتى على أجزاء من النحو، وحفظ كلمات من اللغة، يحنون على أكباد غليظة، وقلوب كقلوب البعران، ويرجعون إلى فطن حمئة، وأذهان صدئة، لا منفد لها من شعاع الرقة، ولا مدب لها في أنوار البيان» ويستطرد في سياق آخر قائلاً: «ومن دليل تقصير عصابة المعلمين أنهم لا يقدرون أن يجعلوا ما يحملونه من المعرفة تصنيفاً، ولا تغزر مادتهم أن ينشئوها تأليفاً، وإنما تفسو أنفسهم فسواً بين تلامذتهم»[٢].

---

(١) ابن قتيبة، **المعارف**، (تحقيق د. ثروت عكاشة)، القاهرة، دار المعارف، ط/ ٢، ١٩٦٩، ص٥٤٨.

(٢) ابن بسام، **الذخيرة في وصف محاسن الجزيرة**، القسم الأول، م/ ١، طبعة القاهرة، ١٩٣٩، ص ص٢٠٦ - ٢٠٧، ص٢٥١.

وابن عبدون - كالوزير أبي عامر - يتهم معلمي الأندلس عموماً بالجهل والتقصير، فقال: «وأكثر المؤدبين (معلمي الصغار في المكاتب) جهال بصنعة التعليم، لأن حفظ القرآن شيء، والتعليم شيء آخر لا يحكمه إلا عالم به»[١]. وابن حوقل يتحدث عن معلمي صقلية: «ناقصي العقل (بأنهم) لجأوا إلى التعليم هرباً من الجهاد ونكولاً عن الحرب»[٢].

ولأن هؤلاء المعلمين في معظمهم جهلة فقد خرّجوا أجيالاً جاهلة، وأصبحت الكتاتيب حتى عصر متأخر في القرن الماضي، كما وصفها الإمام محمد عبده «منابت للجهل»[٣] مما ساعد على هبوط مكانة هؤلاء المعلمين إلى أسفل القاع، وساد مثل هذا الوضع في الدول الغربية، وكان المعلم في المدرسة الأولية الشعبية الأمريكية وحتى القرن السابع عشر إنساناً جاهلاً وضيع المكانة كالنساء والعبيد ويحظر عليه التواجد في اجتماعات

---

(١) ليفي بروفنسال، **ثلاث رسائل أندلسية في آداب الحسبة والمحتسب**، القاهرة، ومطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، ١٩٥٥، ص ص ٢٥ - ٢٦.

(٢) آدم متز، **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري، أو عصر النهضة في الإسلام**، ج/١، (مترجم)، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط/٣، ١٩٥٧، ص٣٢٧.

(٣) «وثائق التربية» في مجلة **الطليعة** المصرية، القاهرة، ع/١١، نوفمبر ١٩٦٥، ص١٥٤.

الرجال البيض[1] ومع اشتراط رفع مستواه الثقافي، فقد وقف عند حد التعليم الثانوي. وحتى أوائل القرن العشرين لم يكن يحصل هذا المعلم على شهادة جامعية، لقد كان مساعداً للقس Priest assistant أو خادماً مدنياً شبه مثقف Civil servent . وفي دراسة لحصر كفاءات المعلمين في عام ١٩٤٦ تبين أن ١٥ ولاية من مجموع أربعين ولاية شملتها الدراسة كانت تشترط البكالوريوس لمعلمي الثانوية، بينما لم يحصل المعلمون بالابتدائي إلا على شهادات مدارس النورمال أو ما يعادلها والتي تمثل مستويات تعليمية هابطة[2]. وفي فرنسا حتى عام ١٨١٦ لم يكن يطلب من المعلمين بالمدارس الأولية أية شهادة مؤهلة للتدريس ومن ثم كان من بينهم جهلة حتى بأوليات المعرفة، وفي إقليم Leslandes وجد أفراد يدرسون دون معرفة كافية بالقراءة والكتابة[3].

---

(١) Stinnett (T.M.), **Professional Problems of Teachers**, New York, The McMillan co, 3ed., 1968, P. 503.
Waller (W.) **The Sociology of Teaching**, New York, John Willey and Sone, Inc., Science Ed, 3ed., 1967, P. 136.

(٢) Prost (A.), **L'enseignement en France**, 1801 - 1967, Paris, Armand Colin, p.135.

(٣) Buisson (F.), **Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**, Paris, Hachette, 1911, p. 835.

ولتفاهة تعليمهم فإن الآباء في فرنسا وحتى مطلع القرن التاسع عشر كانوا يحتقرونهم، ويزهدون في تعليمهم مفضلين لأبنائهم عدم الذهاب للمدارس الأولية، والبقاء معهم في مشاغلهم لتعلم حرفهم أو لحراسة الأوز في مزارعهم[١]. وفي بريطانيا كان يتهم هؤلاء المعلمون بأنهم «غير أكفاء، وأميون، وعاجزون عن ممارسة عمل آخر»[٢] وفي روسيا، فإن فردريك الأكبر عهد بتعليم الصغار إلى جنوده المعوقين. كما أن بطرس الأكبر ملأ المدارس الأولية برهبان مطرودين لسوء أخلاقيتهم ولعجزهم[٣] واطرد هذا الوضع السيئ لمعلم الصغار في كل الدول دون مبالغة أو تجاوز للحقيقة مما جسد مكانته الهابطة.

أما معلمو الكبار فهم في العالم الإسلامي كانوا علماء أجلاء درسوا في حلقات التعليم بالمساجد وفي قاعات الدرس بالمدارس، وكان منهم المؤدبون الذين ثقفوا أبناء الخاصة في البيوتات والأسر الكبيرة، واستنكفوا أن يلقبوا بالمعلمين أو

---

(١) Buisson (F.) Ibid, P. 695.

(٢) Tropp (A), «The Changing Status of the Teacher in England and Wales», in Musgrave (P.W.), **Sociology of Education,** London, Methuen and Co Ltd. 5 ed., 1969, p. 195.

(٣) Lieberman (M.), **Education as a Profession Englewood Cliffs,** N. J., Prentice - Hall, Inc., 1956, pp. 456 - 457.

يشبهوا بهم أو ينحطوا إلى منزلتهم. وفي ذلك أنشد أبو العباس العدوي (ت/ ٧٤٩هـ) قائلاً[(١)]:

فشأن فحولة العلماء شأني وشأن البسط تعليم الصغار

وكانت لهؤلاء العلماء مكانة محترمة في أوساط الخاصة والعامة على السواء، فقد كانوا الأساتذة الأعلام، والزعماء الروحيين، والمقربين من السلاطين والحكام والموسرين. ومثل ذلك كان لنظرائهم في الدول الغربية والذين أسهموا في حركة النهضة والإصلاح والتنوير والتطوير.

٢ - اللقب:

وكما رأينا فإن معلم كل مرحلة كان له لقب مهني خاص - وإن تداخلت الألقاب أحياناً في الاستعمال اللغوي - واللقب حامل لدلالات تعبر عن مستوى التعليم ومنزلة المعلم.

كان معلم الصغار في المجتمع الإسلامي يلقب بمعلم الكتاب أو معلم الصبيان، أو بالفقيه أو بالمطوع، بينما يلقب معلم الكبار بالشيخ وبالعالم وبالأستاذ وبالمؤدب وبالمدرس وبالفقيه والإمام وبالمولى وبالخوجة وبالمربي وبالملا وبالمفيد[(٢)]. ومثل ذلك كان

---

(١) ابن القاضي، **درة الحجال في أسماء الرجال**، ج/ ١، القاهرة، دار التراث، ط/ ١، (د.ت)، ص١٦.

(٢) د.محمود قمبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، م/ ١ الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٥، ص ص١٠٧ - ١١٩.

موجوداً في المجتمعات الغربية، ففي فرنسا لقب معلمو المدارس الأولية أو الابتدائية بكلمة Instituteurs، بينما لقب معلمو المدارس الثانوية والجامعات بكلمة Professeurs ولكل فئة مستوى تأهيلي يتناسب مع مرحلة التعليم ومكانة المعلمين، والفارق بين مستويي معلمي الابتدائي وغيرهم كان كبيراً للغاية.

وفي إنجلترا - وحتى عهد قريب - كان يطلق على المعلم بالمدارس الابتدائية كلمة Elementery Teacher بينما يطلق على المعلم بالمدارس الثانوية كلمة Teacher أو Master وعلى الأستاذ الجامعي كلمة Professor وبرغم التوحيد الرسمي لكلمة معلم Teacher منذ ١٩٤٩ فإن الجمهور لا زال يصر على التفرقة الاصطلاحية والتي تميز بين الفئتين[(١)].

٣ - المرتب:

كان المرتب الذي يتقاضاه معلم الصغار في كل البيئات ضئيلاً للغاية مما جعله يعيش على الكفاف أو دونه بحيث كان يضطر في أحيان كثيرة إلى قبول الخبز من تلاميذه كأجر لتعليمهم، ولهذا ضرب المثل «برغفان المعلم» للدلالة على حالة البؤس التي عرفها المعلم في المجتمعات الإسلامية، وقد عيّر الحجاج «بأرغفته المدورة» وتعليمه بكتاب الطائف.

---

(١) Musgrave (P.W.), **The Sociology of Education**, London, Methuen and Co Ltd., 5 ed., 1969, P. 218.

ولم يزد دخل المعلمين بالكتاتيب في صقلية تبعاً لرواية ابن حوقل عن عشرة دنانير في العام، بل قد يضطر بعض المعلمين الأكفاء إلى قبول أجر يقل عن ذلك كثيراً. . . يذكر ابن عتاب «يكون الرجل نحوياً عروضياً حسن الكتاب، جيد الحساب، حافظاً للقرآن، راوية للشعر، وهو راض بأن يعلم أولادنا بستين درهماً»(١) بينما كان معلمو المستنصرية ببغداد يتقاضى الواحد منهم اثنى عشر ديناراً في الشهر(٢)، ومثل ذلك أو أكثر كان لمعلمي المدارس المملوكية في مصر، فالشيخ محمد بن الجبتي قرره صلاح الدين الأيوبي في مدرسته السيوفية بالقاهرة وجعل مرتبه أحد عشر ديناراً في الشهر(٣).

---

(١) السيوطي (جلال الدين)، **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، ج/١، القاهرة، مطبعة الحلبي، ط/١، ١٩٦٥، ص٤٥٧.
وانظر: ياقوت، **كتاب إرشاد الأريب في معرفة الأديب**، المعروف **بمعجم الأدباء**. أو **طبقات الأدباء**، ج/١، نسخ وتصحيح مرجليوت، القاهرة، المطبعة الهندية، ط/١، ١٩٢٧، ص٢٩.

(٢) ناجي معروف، **تاريخ علماء المستنصرية**، بغداد، مطبعة العاني، ط/١، ١٩٥٩، ص٤٩.

(٣) المقريزي (تقي الدين)، **الخطط المقريزية**، ج/٢، بيروت، دار صادر، (د.ت)، ص٣٦٥.

وكذلك كان مؤدبو أولاد الصدور في القصور يحصلون على مرتبات ومكافآت وهدايا تكون في مجموعها ثروات ضخمة يحسدون عليها[1] كما وصل بعضهم بسبب شهرتهم كمؤدبين إلى مناصب عليا في الدولة، وكان منهم من لا يعدل بالتأديب أي وظيفة أخرى مهما علت، فابن أبي سليمان الصواف (ت/ ٢٩١هـ) ولي الوزارة والبريد في الخلافة العباسية، أنشد شعراً يعبر عن حنينه ورغبته للرجوع إلى وظيفته الأصلية كعالم ومؤدب، قال[2]:

---

(١) ابن السيني مؤدب الخلفاء «خلف من المال ما حرز بمائة ألف دينار»، وكسب الزجاج من صنعة التأديب ثروة قدرت بعشرين ألف دينار، وأحمد بن يحيى ثعلب خلف من جراء تأديبه ثروة كبيرة، وابن دحية الكلبي أدب الملك الكامل فنال من جراء تأديبه «دنيا عريضة».
انظر، د. محمود قمبر، **مرجع سابق**، ص ص ٢٤٣ - ٢٤٤.
وانظر، الذهبي، **ذيل تذكرة الحفاظ**، بيروت (د.ت)، ص١٤٢٢.

(٢) انظر، **كتاب العيون والحدائق في أخبار الحقائق** (المؤلف مجهول)، ج/ ٤، القسم الأول (تحقيق ونشر عمر السعيدي)، دمشق، ١٩٧٢، ص١٢١، ١١١ - محمد صديق حسن، «المعلم القطري وهموم المهنة»، في **مجلة التربية القطرية**، الدوحة، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع/ ١١٧، يونيو ١٩٩٦، ص٦٧.

تمنيت طول العمر أحيا مؤدباً وأسلك في التعليم للعلم منهجاً

ونفس الأوضاع نجدها على وجه التقريب في الدول الغربية، حيث تباينت مرتبات المعلمين تبعاً للمرحلة التعليمية وما تتطلبه من مستوى تأهيلي وما يرتبط بها من مكانة. فمعلمو المدارس الأولية الأمريكية كانوا يتقاضون في أحسن الأحوال عشرين شلناً في الشهر؟ بل كان أجر بعضهم يدفع في شكل صدقات زراعية في مواسم الحصاد Pay in produce from the farm، هذا في الوقت الذي وصل فيه مرتب معلم الثانوي إلى أربعة أضعاف ما يتقاضاه أحسن معلم بالابتدائي(١).

٤ - مادة التدريس:

مع تساوي المعلمين في المرحلة التعليمية التي يعملون بها، وفي المرتب الذي يتقاضونه، فإنهم تباينوا قليلاً أو كثيراً في مكاناتهم تبعاً لنوعية المواد التي يدرسونها.

في مصر كان يحظى معلمو اللغات الأجنبية بمكانة متميزة عند التلاميذ والجماهير، وربما يرجع ذلك إلى الامتيازات التي اختص بها الأجانب، بالإضافة إلى أن لغاتهم وبالذات الفرنسية والإنجليزية كانت لغة الصالونات الأرستقراطية، والتي تتخاطب بها الأسر المثقفة والبرجوازية في مصر، بعكس العربية التي أهمل

(١) Stinnett (T. m.), **Op. Cit.**, p.503.

تدريسها وتخصص فيها معلمون كانوا في موضع التبكيت والتنكيت.

وفي الدول الغربية كان لمعلمي الكلاسيكيات المكانة الأعلى حتى نهاية القرن التاسع عشر، واليوم انقلب الوضع وأصبح لمعلمي العلوم والرياضيات المكانة الأولى، حيث يرتبط بها التقدم العلمي والتقني، وحيث يوجد نقص منهم في التعليم، وتتخطفهم دوائر العمل والإنتاج خارج المدارس[١]. وكان معلمو المدارس الثانوية في ألمانيا الاتحادية سابقاً يعتبرون أنفسهم أقرب إلى أساتذة الجامعات في تخصصاتهم العلمية، ويفتخر الواحد منهم بأنه عالم فيزيائي أو كيميائي أو لغوي، أو مفتن رسام، أو بطل رياضي، أو موسيقار، وليس كمعلم الابتدائي مجرد مدرس عام[٢].

ولا شك في أن حب المدرس لمادته، خصوصاً إذا كان لها

---

(١) د. بسامة خالد المسلم، د. زينب علي الجبر، «الرضا الوظيفي والوضع الاجتماعي والاقتصادي لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت» في **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، ع/ ١٠، ١٩٩٣، ص٨٩.

(٢) Halsey (D.E.), and Others, **Education, Economy and Society**, A Reading in the Sociology of Education, New York, the Free Press, 5ed., 1969, pp. 508 - 509.

تقدير في المجتمع العلمي، يجعله أحرص على التمسك بها والنجاح في تدريسها والفخر بها[١]، وربما دفعت مادة التدريس أفراداً لا يميلون إلى التدريس كمهنة، ولكن إلى المادة التي تشبع هواياتهم، وتجسد قدراتهم ويحققون من خلالها عطاءهم وكفاءتهم[٢].

---

(١) د. شكري سيد أحمد، «الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بكل من تأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية»، **في حولية كلية التربية**، جامعة قطر، ع/٨، ١٩٩١، ص٢٨٤.

(٢) عبرت عن هذا الاتجاه معلمة قطرية متخصصة في التربية الفنية، قائلة: «لو كان هناك تخصص تربية فنية دون وجود مواد تربوية لاخترته دون تردد، لأنني لا أحب مهنة التدريس على الإطلاق». د. محمد وجيه الصاوي «الحرية الشخصية لطلاب كلية التربية - دراسة ميدانية»، **في حولية كلية التربية**، جامعة قطر، ع/٩، ١٩٩٢، ص٩٧. وفي دراستنا عبرت بعض المعلمات عن حبهن للتدريس كمهنة من خلال التخصص كمادة تدرس. ومن المواد الدافعة للتدريس بجد واعتزاز: التربية الدينية - التربية الفنية - العلوم - الرياضيات، بينما مادة الاقتصاد المنزلي ترسم صورة غير محببة للمعلمة عند الناس كمدرسة طبخ وخياطة. ولقد حملت إجابات عدد كبير من معلمات الابتدائي بالذات عدم الرضا عن العمل الوظيفي لأنهن لا يدرسن المواد التي تخصصن فيها، وأقبلن عليها بميل إيجابي وحب ذاتي.

٥ - بيئة المعلم:

كان ينتسب معلمو الصغار في أغلبيتهم العظمى إلى بيئات شعبية عمالية أو ريفية، ولم يكونوا يتميزون عن أفرادها برموز الثروة أو المعرفة أو السلطة مما يرتفع بمنزلتهم ويؤصل مكانتهم بين جماهير العوام، فمعلمو الكتاتيب مارسوا حرفة تعليمية مبتذلة، وصفها الجاحظ: «بحرفة الحمقى» ونعتها المعري «بحرفة الزمنى»، ومن ثم كان المعلمون والتلاميذ الذين يعلمونهم من نتاج بيئة واحدة هابطة تشكل حياتهم وتؤثر في سلوكهم.

مر أبو البيان بأحد المكاتب ليتفقد ابنه، فسمع المعلم يشتم الصبيان ويقول: «قيدوا ألفاظكم، أخزى الله حرماتكم، ولا تتشاتموا يا بني البظر» فلم يصبر لحظة حتى انتزع ولده من المكتب، إنقاذاً له من هذه البيئة الساقطة(١).

وهذا معلم آخر يردد شعراً بذيئاً يشتم به الصغار ويكرره مرات كلغة تفاعل صفي لا تعبر أبداً عن تربية مرغوبة في تطبيع وتنشئة المتعلمين(٢):

يـا فـراخ المزابـل ونـتـاج الأراذل

---

(١) الأصفهاني، **الأغاني**، القاهرة، دار الشعب، ١٩٦٩، ص٣٥٩٦.

(٢) الثعالبي، **الإعجاز في الإيجاز**، باريس، المكتبة الوطنية، مخطوط برقم ٣٣٠٥، ورقة ٩٢ - وجه.

اقـرأوا لا قـرأتـم غير سحر وباطل
روَّح الله مـنـكـم عـاجلاً غير آجل

وورثت المدارس الأولية أو الابتدائية التي قامت فيما بعد، كما ورث معلموها - وهم أيضاً في معظم الأحوال من نفس الطبقة الشعبية - نفس المكانة المتواضعة، بعكس المعلمين الذين علّموا في المدارس الثانوية والذين انتسبوا إلى بيئات حضرية وخرجوا من أسر مثقفة قد تمثل وسطى وصغرى الطبقة البرجوازية لكنها أحسن وضعاً من سابقتها.

ولا يمكن أبداً مقارنة معلمي مدارس الليسيه بفرنسا ومعلمي مدارس الجرامر Grammer أو Public schools في بريطانيا بمعلمي المدارس الأولية Elementary schools. فالفوارق الاجتماعية والثقافية والمهنية كانت كبيرة بين الفئتين لصالح الأولى بالتأكيد[١].

٦ - الجنس:

في مجتمعات تراثية محافظة لا تزال وفية لثقافاتها السلفية، ومحكومة بقيم ماضيها المتسيد، لم يكن للمرأة دور بارز فيها، فمكانها البيت، وعملها رعاية صغارها وخدمة زوجها، ولم تكن

---

(١) Wilder (D. E.), **The School in Society**, New York, the Free Press, 1973, P. 330.

تخرج في بعض البيئات الإسلامية - كما قالوا - إلا مرتين: مرة لبيت زوجها ومرة لقبرها، حتى إن رجلاً فيلسوفاً عالماً كابن سينا شدد قائلاً: «ينبغي ألا تكون المرأة من أهل الكسب كالرجل، بل يجب أن يسن لها أن تكفى من وجهة الرجل بنفقتها»(١).

ومن بعده جاء حجة الإسلام الغزالي يفرض على المرأة قيوداً متزمتة يراها من صميم الأدب الإسلامي يلزم بها المرأة التي يجب «أن تكون ملازمة لمنزلها، قاعدة في قعر بيتها، تحفظ (زوجها) في غيبته، ولا تخرج من بيته، وإن خرجت فمختبئة تطلب المواضع الخالية، مصونة في حاجاتها، بل تتناكر ممن يعرفها، همتها في إصلاح نفسها، وتدبير بيتها، مقبلة على صلاتها وصومها»(٢)، وابن بسام في الأندلس يقف ضد خروج النساء، واشتغالهن كالرجال، وينشد متهكماً(٣):

ما للنساء وما للكتابة   والعمالة والخطابة
هذا لنا ولهن منا   أن يبتن على جنابة

---

(١) ابن سينا، **الشفاء**، ج/٢، طبع حجر، طهران، ١٣٥٣هـ، ص ص٥٦٢ - ٥٦٣.

(٢) الغزالي، الآداب في الدين، ملحق بكتابه **المنقذ من الضلال**، القاهرة، مكتبة الجندي، (د.ت)، ص١٣٠.

(٣) د. محمود قمبر وآخرون، **الإبداع في الثقافة والتربية**، دراسات في البناء الثقافي والتطوير التربوي، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٧، ص٦٠.

ومع وجود استثناءات لنساء متعلمات وعلامات، وبالذات في أوساط الجواري اللائي سلكن في المجتمعات بشيء من الحرية لم يتح لغيرهن من الحرائر المسلمات؛ فإن كثيرين لم يستحسنوا اشتغال المرأة بالتعليم «فالعلم ذكر ولا يدرسه إلا رجل»، وينصح العاملي الشباب بقوله: «وينبغي للعالي الهمة ألا يكون معلمه مؤنثاً»(١).

واليوم مع متغيرات العصر وتقريب المسافات باسم المساواة بين الرجال والنساء، فإن العنصر النسوي وقد أصبح له الحق الكامل في التعلم والعلم، تغلب على العنصر الرجالي في مهنة التعليم، وبالذات في رياض الأطفال بنسبة ١٠٠٪ تقريباً للمعلمات. وفي المدارس الابتدائية وصلت النسبة في بعض الدول الغربية إلى حوالي ٩٥٪ حتى أصبح ضمير الإشارة في الإنجليزية إلى المعلم «هي» She بدلاً من «هو» He (٢) وأدت ظاهرة تأنيث التعليم في (هيئات التدريس) إلى انزعاج السيكلوجيين والاجتماعيين والتربويين لما تحدثه من آثار سلبية(٣).

---

(١) العاملي، **الكشكول**، ج/ ٣١، القاهرة، ١٣٠٢هـ، ص١١٠.

(٢) Brubacher (J. S.), **A History of the Problems of Education,** New York, Megrow - Hill Book Com. 2ed., 1966, P. 305.

(٣) مجلة **Atlas** الخاصة بشركة الطيران الفرنسية، عدد فبراير ١٩٩٧، ص٩٧ - تحت عنوان «البحث عن الرجال في المدارس الإنجليزية».

والناتج، وإن شعرت المعلمة بمكانة طيبة أكثر مما يشعر به المعلم (الأسباب سنوضحها فيما بعد: فإن التعليم كمهنة هبطت قيمته الاجتماعية في سوق المهن، وانسحبت سلباً على مكانة المعلم حيث يعمل في مهنة نسوية هشة.

المكانة للمعلم القطري:

لقد اقتصرنا في دراستنا هذه على بحث وضعية المكانة للمعلم القطري ذكراً كان أو أنثى، لثلاثة اعتبارات أساسية:

أولاً: كشفت لنا التحليلات السابقة عن حقيقة هامة، وهي أن المكانة حصيلة تفاعل دينامي بين جملة عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ومهنية، تتبادل فيما بينها عوامل التأثير والتأثر داخل المجتمع الواحد. ولذا فإن جهدنا يتركز على محاولة التعرف على عمليات وثمرات هذا التفاعل والتي أدت إلى تشكيل قوة العمالة الوطنية وتجذر مكانات الكوادر المهنية، وذلك من خلال دراسة المكانة الخاصة بالمعلم القطري وما تشير إليه من دلالات مقارنة بالمكانات المهنية الأخرى.

ثانياً: إن المعلمين الوافدين - كغيرهم من المهنيين الأجانب - وجودهم في قطر وقتي أو عرضي، ولا يكتسب وضعاً ثابتاً ودائماً، حيث تعمل سياسة تقطير الوظائف على

إحلال الوطنيين محل الأجانب أولاً بأول وكلما كان ذلك متاحاً - وقد وضعت وزارة التربية والتعليم خطة عشرية للتقطير الكامل. كما أن مكانات هؤلاء الوافدين لا تمنح ولا تكتسب في قطر، فالمهنيون تتجوهر مكاناتهم في بلادهم وبين أقوامهم ومع نظرائهم الوطنيين.

ثالثاً: تأخذ السياسة الحالية بتعدد نظم الأجور والتشغيل للعاملين وللمهنيين في العمل الواحد. وفي الظروف الراهنة يفتقد الوافدون من المعلمين كثيراً من الامتيازات التي يحصل عليها الوطنيون في محاولة من جانب الدولة لجذبهم إلى العمل في بيئة مهنية مستقرة تتوافر لها فرص خلق مكانة طيبة لمهنة التعليم... هذا مع العلم بأن «المعلم العربي الوافد من بلدان عربية شقيقة بنظام التعاقد الشخصي أو الإعارة، معلم معد ومدرب، ويتمتع بالكفاية والإخلاص والانضباط في العمل» على حد تعبير السلطات المسؤولة، مما يجعل المقارنة بين فئتي المعلمين القطريين والوافدين غير مستحبة وغير عادلة(١).

---

(١) تقرير لجنة دراسة ظاهرة إحجام الطلاب القطريين عن الالتحاق بكلية التربية، الدوحة في ١٣/ ٢/ ١٩٩١م، ص٣.
وهو تقرير أعدته لجنة تضم كبار المسؤولين المعنيين بهذه القضية، =

الدراسة موضوعاً ومنهجاً:

لقد أجرينا دراستنا على عينة منتشرة في مواقع العمل، تجسد كتلة المعلمين القطريين والبالغ إجمالي عددهم ٤٤١٧ معلماً ومعلمة في عام ١٩٩٨/٩٧م موزعين على مدارس الدولة في كافة مراحل التعليم العام[(١)] وضمت العينة التي تلقينا إجابات أفرادها ٤٢٣ معلماً ومعلمة بنسبة ٩,٥٧٪ وهي نسبة مقبولة جداً بحيث تمثل إلى حد كبير خصائص المجتمع الأصلي: السن والخبرة والجنس والمؤهل والمرحلة والمادة الدراسية، ومرجعية الوسط المتجانس في جغرافيته واجتماعيته وثقافته، مما يسقط مبدأ مراعاة الاختيار المقنن لأفراد العينة، فقطر كمعظم دول الخليج، تعيد إلى الأذهان صورة الدولة/ المدينة التي عرفتها اليونان القديمة. . . فالدولة تلتف حول عاصمتها بحزام من الضواحي أو المدن والقرى الصغيرة، والتي ترتبط فيما بينها بكل أنواع الاتصال الحية وغير الحية، وكأنها مدينة كبرى كالقاهرة أو باريس أو لندن في هيئتها العمرانية الحديثة.

=وشكلت بقرار مجلس الوزراء في اجتماعه العادي التاسع لسنة ١٩٨٩، وبناء على قرار وزير التربية والتعليم المنفذ له، رقم ٢٨ لسنة ١٩٩٠.

(١) تعميم رقم ١٢٠ **خاص بالإحصائية الفصلية الثالثة بتوزيع الهيئة التدريسية للعام الدراسي ١٩٩٨/٩٧**، الدوحة، وزارة التربية والتعليم العالي.

من هذه العينة ١١٣ معلماً، بنسبة ٢٦,٧١٪ و٣١٠ معلمة، وبنسبة ٧٣,٢٩٪ مما يحافظ على مستوى التفوق العددي للمعلمات في هيئة التدريس بالدولة. ولم ندخل في العينة أفراداً آخرين عاملين في حقل التعليم ولهم وظائف أخرى غير التدريس، لأننا نؤمن بأن للمعلم صورة مهنية أو منزلة اجتماعية تختلف عن صورة ومنزلة المدير في المدرسة أو في الوزارة، أو صورة ومنزلة الموجه الفني في التعليم... ولا يوجد مبرر منهجي لإلغاء هذا الاختلاف وبالذات بين المعلمين ورؤسائهم - كما فعل بعضهم -[١] لأن من بين طموحات كل معلم أن يرقى إلى وظيفة أعلى للحصول على مكانة أفضل في صفوف المهنيين، وتقدير أكبر في أوساط المجتمع، وهذا ما حملته إجابات بعض المعلمات اللائي يتطلعن إلى وظائف الإدارة والتي ترتبط بها السلطة والمكانة.

واستخدمنا مع العينة استبياناً مبسطاً للغاية، لا يتطلب تحريره أكثر من ربع ساعة، وأسئلته قليلة ومفتوحة تتصل بأهم مقومات المكانة[٢] دون أن نضع قيوداً تحد من حرية التعبير الذاتي... ولم

---

(١) انظر، د. حسن حسين البيلاوي، د. عبد الله محمد الحمادي، «المكانة الاجتماعية للمعلم، تحليل نظري مع إلقاء الضوء على مكانة المعلم في دولة قطر»، في **دراسات في بعض القضايا التربوية**، الدوحة، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، م/ ٢٠، ١٩٨٨، ص١٢.

(٢) انظر الملحق، رقم ٢.

تقتصر على مجرد التحليل الإحصائي الذي يكمم رقمياً آراء المستجوبين، فنحن نعلم تماماً بوجود مسافة تقصر أو تبعد بين الشكل والمضمون، المصرح به والمسكوت عنه، ما يرضي وما يخجل فيما يراد الكشف عنه أو البوح به. . . بل لجأنا إلى خبراتنا التربوية التي تلم بأحوال المعلمين وفعاليات تدريسهم، وتفاعلاتهم في المهنة والمجتمع، نستمد منها ما يساعد في تفسير وتحليل البيانات المحررة وما يدور حولها من أسباب ونتائج ورغبات مخبوءة أو معلنة، كما أجرينا عدداً من المقابلات الشخصية مع أفراد معنيين كشفوا لنا عن وقائع حية تجسد حقيقة المكانة في صورة طبيعية لا «رتوش» فيها، تقدم نفسها كما هي في بياضها وسوادها دون تزيين أو تزييف.

ولم تأخذ المقابلة طابعاً فنياً مقنناً، ولم تتم في شكل جلسة عيادية (كلينيكية) تخضع فيها «الحالة» لدراسة منهجية رسمية أو متكلفة يقوم بها فاحص مع مفحوص، بل كانت المقابلة تتم في جو طبيعي مفتوح لا يشعر معها الفرد بأنه مستجوب في قضية، أو مستدرج ليكون شاهد نفي أو إثبات.

وكان ذلك العمل مقدمة لتخطيط معالم استراتيجية وطنية تستهدف تأصيل مكانة اجتماعية أفضل للمعلم القطري، تعيد إليه اعتباره الشخصي كمهني مؤهل يثق في ذاته وقدراته: يأخذ من الوطن ما يرضي حد كفايته، ويعطي المهنة والمجتمع كل كفاءته.

المكانة واقعاً معاشاً:

قدمت إجابات المعلمين من أفراد العينة صورة عن حقيقة مكانتهم كما يرونها ويشعرون بها، ولما كانت المكانة - كما ذكرنا سلفاً - دالة لعوامل علِّية، وحالات بيانية أو عيانية، ونتائج واقعية، تسهم بدورها في رفع المكانة أو خفضها، فإننا عالجنا هذه الإجابات في أطر وصفية/تحليلية، متكاملة وجامعة لهذه العناصر السببية والعرضية والأثرية، تجمعها عناوين الرغبة في التدريس ودوافعها الذاتية، والرضا عن العمل بعد خبرة ممارسة قد تقصر أو تطول، والصورة المهنية التي يرى المعلم نفسه فيها كما تم رسمها من قبله أو من قبل مجتمعه، وحدود التقدير الذي يناله، وآماله فيما يتوجب عمله ليحصل على المكانة التي يستحقها، كما تضمنت هذه المعالجة محاولة جادة للكشف البرهاني عن طبيعة الاختلافات والتي قد يكون لها وجود وترتبط بالمتغيرات الأساسية كالجنس والمرحلة التعليمية، وذلك من خلال المكاشفة اللفظية ومن خلال المعايشة المهنية لأصحاب القضية المعنيين: المعلمين. . . أما بقية المتغيرات كالمؤهل ومرحلة التعليم ومادة التدريس وسنوات العمل، فلم نتعرض لها إلا ما جاء عرضاً في سياق التجسيد البياني لتوضيح اختلافات المعلمين فيما يتصل بحدود إدراكهم للمكانة وما يصيبهم منها، مؤمنين بأن هذه المتغيرات ألصق بفعاليات المعلمين والتي تتباين مستوياتها وعوائدها أكثر مما تلتصق بمكانتهم العامة في التعليم.

وفيما يلي وقائع هذه المكانة في مقدماتها وأعراضها ونواتجها ومقومات تدعيمها:

١ - الرغبة في التدريس:

عن سؤالنا: هل كنت ترغب حقاً في العمل كمدرس؟ تلقينا إجابات بنعم تمثل ٧٣,٦٨٪ وتكاد تقترب النسب بين معلمي المراحل التعليمية، وإن كانت أعلاها في المرحلة الإعدادية، كما تقترب النسب بين فئتي المعلمين والمعلمات، وإن كانت أعلى قليلاً في صفوف المعلمات إذ بلغت النسبة بينهن ٧٣,٥٤٪ من مجمل الرغبات الإيجابية لأفراد العينة[١].

وقبل أن نحلل دلالات هذه النسبة يجب أن نتوقف أولاً مع بيان مفهوم الرغبة ووظيفتها في التعليم كمهنة وصلتها العضوية بمكانة المعلم. إن الرغبة هنا تعبر عن الميل النفسي للمعلم الذي يحس به بشكل فطري أو طبيعي، وهذا هو الميل الداخلي، كما يعبر عن الدافع الذاتي الذي اكتسبه من بيئته وثقافته وظروف حياته الخاصة، وهذا هو الميل الخارجي.

والرغبة لا تكون ميلاً Attitude إلا إذا تأكدت نزعتها المتحكمة في الإنسان بحيث تكون عنده توجهاً ثابتاً أو اتجاهاً محدداً Tendance لشيء ما يدوم ويتأصل، وليس مجرد رغبة

(١) انظر الملحق، رقم ١.

Desire عارضة تتقلب مع الأيام أو مع الحالات. ولهذا فإن الرغبات بمفهوم الميول لا تظهر عند الفرد إلا في سن متأخرة نسبياً في حوالي الرابعة عشرة من العمر، حيث تنضج قدرات الفرد التي تتفاوت أو تأخذ في التفاوت في طبيعتها العلمية أو الأدبية أو التقنية أو الفنية، وتملي عليه اتجاهات خاصة لتوظيف وتنمية هذه القدرات، والعمل على إشباع الحاجات الخاصة التي تتوافق معها[١].

ولا شك في أن للميول دافعية قوية تربط الفرد بعلمه وعمله، وبذل كل جهد للإجادة والتفوق، لكنها وحدها ليست كافية، إذ لا بد من اقترانها بالقدرة اللازمة والتي يتطلبها العلم أو العمل، وقد أثبتت بعض الدراسات التجريبية أن النجاح المهني يعتمد بالدرجة الأولى على كفاءة العمل، وكل عمل يتطلب نوعية كفاءة خاصة، ولهذا فإن أكثر برامج الإعداد المهني تركز عند القبول بها على اختبارات مقننة لفحص القدرات وأقلها تضيف إليها اختبارات ميول[٢]. ومع ذلك فإن من بين أصحاب القدرات أفراداً قد يضيقون ذرعاً بأعمالهم، ولا يخلصون لها حتى مع

(١) Debesse (M.), **L'adolescences**, Paris, P.U.F., (Que Sais Je?), 11, 1966, p. 98.

(٢) Lieberman (M.) **Op. Cit.**, pp. 221-222.

وجود ضوابط وتنظيمات مهنية إذا كانوا فاقدين للرغبات أو الميول الخاصة التي تحبب إليهم أعمالهم وتربطهم سيكولوجياً واجتماعياً بمهنتهم، ومن ثم فإن اصطحاب الكفاءة والميل شرط ضروري لتأكيد النجاح في المهنة(١).

وعندما تصبح المهنة موضع جذب لأصحاب الميول والكفاءات التي يتطلبها النجاح في العمل، فإنها تصبح مهنة مطلوبة لذاتها ولامتيازاتها، وتتخلق لها صورة دعائية طيبة في أوساط المجتمع تعبر عن، وتدعو إلى، دعم مكانة متميزة بين المهن. وإذا حصرنا أنفسنا في مجال الرغبة في التدريس وعند أفراد العينة، نجد أن الرغبة من نوعين:

أ - رغبة اختيار:

وتعبر في مجملها عن دافعية ذاتية داخلية يجد الفرد نفسه بها ميالاً للتدريس كمهنة يعشقها ويخلص لها ويفني عمره معها ويحصل منها على دخل سيكولوجي لا يقدر بثمن، وهذه الرغبة أوفر ما تكون عند المعلمات، وقد عبرن عنها بإجابات دالة وتقف وراءها عوامل نفسية واجتماعية ومادية.

(١) Cronbach (L. J.), **Essentials of Psychological Testing**, Harper and Raw, New York, 2ed., 1965, p. 427.

١ - في مجال العوامل النفسية نجد منها:

- حب الأطفال وما يتطلبه من متعة التواجد معهم وبذل الجهد في تعليمهم والصبر على تحمل مشقة العمل. . . وهو حب يتمشى مع نزعة الأمومة والطبيعة النسوية الحانية.

- تحقيق الذات في مهنة كانت الأولى والوحيدة التي استقبلتها، وتشعر معها المعلمة بأنها مثقفة صاحبة رسالة ولها دور في المجتمع(١).

٢ - في مجال العوامل الاجتماعية نجد منها:

- حب التدريس كمهنة نسوية - سامية وشريفة - لا اختلاط فيها بالرجال، مما يتفق ومراعاة القيم المحافظة في المجتمع.
- تقدير طبيعة العمل الذي يتيح للمعلمة - كزوجة وأم - كثيراً من الأوقات للتفرغ لحياة الأسرة: دوام واحد قصير نسبياً - كثرة عطلات وتوافقها بالنسبة للمعلمات وأولادهن بالمدارس.

---

(١) طبقاً لنتائج دراسة ميدانية أجريت في وسط الجامعيات القطريات بلغت نسبة من يردن العمل لتحقيق الذات ٨٠٪، بينما هبطت نسبة من يردن الحصول على مركز اجتماعي ٧٤,٨٪.
د. عادل حسن غنيم وآخرون، **التاريخ الاجتماعي للمرأة القطرية المعاصرة**، الدوحة، جامعة قطر، ١٩٨٩، ص٢٣٠.

- اغتنام الفرصة التي أتاحت للمعلمات مهمة تكوين ذاتية نسوية مهنية تعطي صورة حضارية مشرقة على المستوى الوطني والقومي والعالمي، وتثبت المرأة المثقفة من خلالها أنها جديرة «بخدمة المجتمع وأداء الواجب الذي يرتفع بالوطن وبالتنمية» على حد تعبير الكثيرات منهن.

٣ - في مجال العوامل المادية نجد منها:

- أهمية الراتب الذي يعزز ميزانية الأسرة، ويسهم في الوفاء بمتطلبات حياة عصرية أصبحت مكلفة، خصوصاً وأنه راتب ليس بقليل، يتزايد مع بدل طبيعة العمل، وعلاوات دورية وترقيات فترية.

وتتضح هذه الأهمية إذا علمنا أن متوسط الإنفاق الشهري العادي للأسرة القطرية حوالي عشرة آلاف ريال يغطي دخل المعلمة منه أكثر من النصف وقد يصل إلى الثلثين[١].

ب - رغبة اضطرار:

وهي التي تخضع لدوافع مولدة أو مكتسبة من ثقافة البيئة

---

(١) د. محمود قمبر، د. شيخة المسند «المعلمة القطرية بالمدرسة الابتدائية: وضعها المهني ومكانتها الاجتماعية» في ندوة **«نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي»**، الدوحة ٢٥ - ٢٧ إبريل ١٩٩٢، م/ ٢، ص٢١.

وأحوال الحياة والعمل فيها والتي ترمي بضغوط خاصة يصعب الفكاك منها، وقد عبرت إجابات عدد من المعلمات عن الرغبة في التدريس كمهنة وحيدة مفتوحة أمام النساء. وقد بلغت نسبة هذه الرغبة في دراسة سابقة أجريت في عام ١٩٩٢م على عينة لمعلمات قطريات بالتعليم الابتدائي: ٥٣,٤٪ مقابل ٤١,١٪ لحب المهنة وطبيعة العمل فيها، ومقابل ٥,٤٪ لعدم الاختلاط بالرجال(١).

وقد أثبتت دراسات خليجية أنه حتى مع وجود مهن أخرى منافسة للتعليم ومفتوحة للنساء، فإن الرغبة التي تجذب العناصر النسوية لها لا تزال تتصدر كل الرغبات، وكانت نسبة الرغبة في التعليم ٦٧٪، تليها الرغبة في مهنة الطب(٢).

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الرجال في دول الخليج يشجعون البنات على التوجه لمهنة التعليم مما يولد ميولاً قوية فردية وأسرية ومجتمعية لاشتغال المرأة بالتعليم(٣).

---

(١) المرجع السابق، ص١٩.

(٢) فريدة الأغا، عائشة المانع، «دراسة استقصائية بشأن البحوث المعدة عن المرأة في منطقة الخليج العربي»، في **الدراسات الاجتماعية عن المرأة في العالم العربي** (مترجم)، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، اليونسكو، ١٩٨٤، ص٥٦.

(٣) عبد الرب نواب الدين، **عمل المرأة وموقف الإسلام منه**، المنصورة (مصر)، دار الوفاء، ١٩٨٦، ص ص٦٦ - ٦٧.

لكن رغبة الاضطرار تبدو أكثر ما تكون بالنسبة للرجال من المعلمين، إما لأن معظمهم من العناصر التي حصلت على مجموع درجات منخفض في امتحانات الثانوية العامة، مما جعلهم يعجزون عن الالتحاق بكليات مرغوبة تؤهل للعمل في مهن أخرى لها جاذبيتها، وإما لخوفهم من الفشل الدراسي إذا توجهوا لتخصصات تتطلب قدرات عقلية عليا كالرياضيات والعلوم، وهي تخصصات الندرة التي يعزف عنها القطريون لصعوبتها[١].

وقد تختلط الرغبات سواء فيما انبثق عن اختيار أو اضطرار، فلا تبين هذه من تلك:

- فالمعلمون الذين ينتسبون إلى أسر متواضعة في بيئات شعبية محدودة في وعيها الثقافي وتطلعاتها الطبقية، يرون في الإعداد التربوي للمعلمين طريقاً سهلاً للنجاح، وفي التعليم وظيفة دائمة، والعمل بها مضمون حيث لا يفصل المدرس مهما كان ضعيفاً في قدراته وفي نتائج تعليمه، مما يولد ميولاً قوية للتعليم، خصوصاً وأن العلاوة التشجيعية تعوض بقدر ما امتيازات المهن الأخرى أو أرباح الاشتغال بالتجارة.
- ومع ذلك فهذه الرغبات التي تبدو قوية، تتبدد مع أول فرصة تسمح للمعلم دون تروٍ بأن يهجر مهنته على الفور، ويفرح

(١) تقرير لجنة، **مرجع سابق**، ص٣.

بالعمل في وظائف أخرى أكثر جاذبية وأعظم دخلاً، مما يكشف عن وضعية هذه الرغبات التي دفع إليها الاضطرار آنياً وإلى حين.

وقد أثبتت دراسات قطرية أن عدد المتخرجين من كلية التربية بجامعة قطر على مدى أربع عشرة سنة (٧٦/ ١٩٧٧ - ٩٠/ ١٩٩١م) بلغوا ٤٩٣ طالباً، لم يلتحق منهم بالتدريس غير ١٣٧ معلماً بنسبة ٢٨٪، والأكثرية الباقية توجهت لممارسة وظائف في الخارجية والجيش والشرطة والإعلام لدخولها العالية ولامتيازاتها الوظيفية وللوجاهة الأدبية التي يحظون بها في المجتمع[1].

ولا تزال مشكلة الدافعية وتنمية رغبات ذاتية لتوجيه الشباب للتعليم، قائمة وحادة، ولا يلوح لها من حل قريب، حتى مع إلزام المتخرجين بالعمل في مهنة التعليم لأن الحل لا يمكن في قرارات وزارية وتعليمات إدارية، وإنما قد تأتي به استراتيجية متكاملة قادرة على حل الإشكالية في عللها وأعراضها ونواتجها.

ومما يؤكد هشاشة هذا الوضع التعليمي الذي يجعل من التعليم مهنة طاردة أو غير مرغوب فيها، أن نسبة لا بأس بها في أوساط المعلمات، بلغت في دراستنا هذه ٢٦,٤٦٪ عبَّرن بكل صراحة

---

(١) المرجع السابق، ص ص ٢ - ٤.

عن فقد الرغبة في التدريس، لقد تزوجن المهنة عن كره، وأقمن فيها بلا حب، وهذه ظاهرة مزعجة.

نعم إن المعلمات بعكس أكثر المعلمين لا يرغبن في تغيير المهنة[1] وسوف تتضح أسباب ذلك عندما نتعرض لمعالجة موضوع «الرضا عن العمل»، فالحل ليس في حمل المتخرجين (رجالاً أو نساءً) على الاشتغال بالتعليم ولو بقوة السلطة، ولكن الحل الصحيح في تهيئة الظروف والعوامل المؤثرة في كافة عناصرها الثقافية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية التي تولد دافعية ذاتية تحمل المتخرجين بقوة داخلية تنبع من إرادتهم وبكل حرية واقتناع للعمل بالتعليم، وصدق المثل الفرنسي الذي يقول: «تستطيع أن تقود الجياد إلى المشرب، ولكنك لن تستطيع حملها على أن تشرب».

٢ - الرضا عن العمل:

في مقدمة موجزة ومركزة، حملت إجابات العينة في مجملها دلالات هابطة، إذ بلغت نسبة الرضا عن الوضع الوظيفي للمعلمين والمعلمات ٥٠,٨٢٪ أي أن نصفهم غير راضٍ، وهي دلالات خطيرة في تقدير مكانة المهن، وبمقارنة هذه النسبة

(١) د. محمود قمبر، د. شيخة المسند، **مرجع سابق**، ص٢٤.

بإجمالي الرغبات في التدريس نجد تراجعاً لدى بعض أفراد العينة في ميولهم وسقوط مصداقية بعض الرغبات في أثناء الممارسة اليومية للعمل.

ما تفسير ذلك؟ هذا ما سوف نبحثه بتفصيل بعد وقفة أولية تحليلية لمفهوم الرضا وعوامله.

يعني الرضا عن العمل Job Satisfaction ظاهرة شعورية تعبر عن اتجاهات الفرد نحو عمله، وتنتظم في بنيتها التكوينية جملة عوامل مادية ونفسية واجتماعية ومهنية، بتوافرها يتحقق الرضا، وبافتقادها يتحقق عدم الرضا(١).

وهذه العوامل لا تتساوى في قيمتها وأهميتها عند العاملين في المهنة الواحدة، فقد يتسلط عامل واحد بقوة إيجابية، فيقلل من سلبية العوامل الأخرى، والعكس بالعكس، كما تتوقف تأثيرات هذه العوامل على مدى إدراك الفرد لها، وحدود الإشباع النفسي لحاجاته منها، ومن ثم فإن بعض العوامل قد تكون هي ذاتها مسببة للرضا عند البعض، ومسببة لعدم الرضا عند البعض الآخر، إذ لكل إنسان رؤيته الخاصة لنفسه وظروف حياته، ولوضعه الوظيفي ولتوقعاته من مهنته ورؤسائه وزبائنه والمتعاملين معه ومجتمعه الذي يعيش فيه. فراتب المعلم قد

---

(١) د. شكري سيد أحمد، مرجع سابق، ص٢٨٢.

ترضى به المعلمات ولا يرضى به المعلمون للأسباب التي ذكرناها من قبل، وكذلك تصور التدريس بأنه عمل سهل يسبب الرضا عند ضعاف المدرسين الذين يكتفون بالدور التقليدي، كما يسبب عدم الرضا عند الأكفاء المتميزين الذين يرون أن هذا العمل دون مستوى كفاءتهم ويريدون التحدي وممارسة أدوار عليا لها متطلباتها المهنية والتي تتفق مع قدراتهم المتنوعة.

ولا شك في أن الرضا عن العمل يدل على حسن التكيف في المهنة والنجاح فيها، وتقدير الرؤساء، وتحقيق المكانة التي يرضى عنها المهني؛ سواء في وسط الزملاء أو في أوساط المجتمع، وإشباع الحاجات التي يحس بها ويرى أنه في حاجة إليها.

والتكيف المهني بتعريف رن Rennes: «تصور لسلوك يبدي فيه الإنسان بوضوح تماسكاً نفسياً مع مهنته، وإشباعات مُرضية عاجلة أو مستبقة، وقدرة على الإنجاز بكفاءة، ودينامية تطور مع مستحدثات المهنة»(١).

وبالطبع لن يحصل هذا التكيف - وبدرجة جيدة - إلا بحسن تأهيل مهني، وجودة تنظيم للعمل، وتقديم تسهيلات مسعفة في الإنجاز، وتوفير جو من الحرية المهنية التي تزيد من دافعية

---

(١) Rennes (P.), «Selection et Classement» in Pieron (H.), **Traité de Psychologie Appliquée**, paris, P.U.F., PP. 704 - 705.

المهني وتعظم قدراته، وتنشط مبادراته، مما يؤدي بالتالي إلى عوائد مهنية تحظى بتقدير الرئاسات المهنية والهيئات الاجتماعية.

ومن ثم فإن إشباع الحاجات ليس عاملاً مستقلاً عن التكيف. وإذا أخذنا بهرمية الحاجات عند «ماسلو» نجد أن المهنيين يضعون في اعتبارهم الأول: الحاجات العليا كالانتماء للمهنة (وما يعبر عنه من حب للعمل، والاعتزاز به وتقدير الزملاء المشاركين معه)، وكالاحترام داخل المهنة وخارجها، وكتحقيق الذات من خلال الممارسة المهنية وإشباعاتها المرغوبة... بينما يهتم العاملون والحرفيون أولاً بالحاجات الدنيا الفسيولوجية والأمنية(١).

والتزاماً بحرفية المنهجية النقدية/ التحليلية التي نستخدمها في معالجة هذه الدراسة، ومن منظور سسيولوجي/ تربوي؛ فإننا تركنا جانباً استخدام المقاييس المقننة التي تقيس الرضا عن العمل كمقياس منيسوتا (MSQ)، كما أسقطنا مقياس الرغبات أو الميول كمقياس (كيودر)، ليس بسبب «العلمية الكاذبة» التي تتصف بها (عند السوفيت سابقاً)(٢) ولكن لخروجها عن هدف الدراسة وموضوعها، فليس من عملها بناء مقاييس وإثبات حدود صلاحياتها العلمية، فهذا متروك للسيكولوجيين.

---

(١) د. شكري سيد أحمد، **مرجع سابق**، ص٢٨١.

(٢) Pichot (P.), **Les Tests Mentaux**, Paris, P.U.F., 6 ed., 1967, P.16.

لقد طرحنا على أفراد العينة سؤالاً عاماً مفتوحاً: «هل أنت راضٍ عن عملك كمدرس؟»، وتركنا له حرية التعبير بفكره وقناعته ليقدم جواباً عاماً يحمل في دلالته، مجمل الاتجاهات والمشاعر التي تحدد موقفه تجاه عمله كمدرس، خصوصاً وأن هذا الجواب العام معلل بأسبابه كما يراها... ثم لجأنا إلى خبراتنا التربوية وملاحظاتنا التي خرجنا بها في تعاملاتنا مع المعلمين، وقد جسدت حقائق متواترة عن الآثار السلوكية الإيجابية والسلبية للمعلمين في عملهم، وكونت رصيداً يسمح بتقييم موضوعي لدلالة الإجابات وأسبابها الذاتية.

وعند النظر في دلالة الجدول الإحصائي العام[١] نجد أن نسبة الرضا عن التدريس تقترب من نسبة الرغبة فيه، وإن كانت أقل منه نوعاً - كما ذكرنا من قبل - لكن نسبة الرضا عند المعلمات أعلى منها عند المعلمين، فهي ٥٥,٤٨٪ للمعلمات، مقابل ٣٨٪ للمعلمين.

والسبب في رأينا يكمن في جانبين:

١ - **جانب الطموح الشخصي**: فهو عند المعلمات أكبر منه عند المعلمين، إذ أن التدريس بالنسبة لهن هو المهنة شبه الوحيدة التي فتحت لهن أبوابها على سعتها، وأصبحت منفذاً وظيفياً

(١) انظر الملحق، رقم ١.

لعمل المرأة ولتحقيق ذاتها على نحو ما ذكرنا من قبل، خصوصاً وأن الصور الهزلية أو الكاريكاتورية عن المعلم لم ترتبط بهن . . . وليس لذلك رواسب تاريخية في المجتمع القطري، مما يجعل للطموح دلالة وظيفية في الرضا عن المهنة والتفوق فيها وحسن التفاعل في مواقف التعليم ودوائر النشاط في المجتمع[1].

ولكن هذا الطموح تعوقه للأسف عوامل معاكسة اجتماعية ومهنية بحيث لا تتيح له ظروف العمل أن يزدهر عند كتلة المعلمات ويؤتي ثماره الطيبة، على نحو ما سنبينه في سياق لاحق.

٢ - **جانب التفوق**: في مستوى القدرات العقلية والدراسية، حيث تكثر في صفوف المعلمات صاحبات الذكاء العالي والتفوق الدراسي تبعاً لنتائج امتحانات الثانوية العامة والتقديرات التي تتجاوز مستوى «ج» في سنوات الدراسة الجامعية، ودرجة البكالوريوس للخريجات، بينما يندر ذلك بالنسبة للمعلمين[2] . . .

وهذا التفوق ينعكس أثره إيجاباً في بيئة العمل التعليمي وتعزيز المكانة المهنية للمعلمات.

---

(١) Javisk (Thamsa D.), «**Professionally Ambitious Female Teachers and the Opportunity to Become influental**». American educational Research Association, San Francisco.

(٢) Stinnett, **Op. Cit.**, P. 503.

ومع ذلك فعدم الرضا في نسبته العامة المرتفعة، تمثل لنا وضعاً مقلقاً سواء بالنسبة للمعلمين وللمعلمات، ولمهنة التعليم ووضعها المهتز بين المهن، وما يؤدي إليه من خفض المكانة للتعليم وللمعلمين.

وبنظرة استقصائية لإجابات أفراد العينة وفي ضوء معرفتنا بواقع العمل التعليمي تنظيماً وممارسة، نستطيع تصنيف العوامل المعاكسة المسببة بالفعل في رفع نسبة عدم الرضا في التعليم على النحو التالي:

أ - إدارة بيروقراطية:

فالمدرسة محكومة بشبكة واسعة من اللوائح والقوانين، ويهيمن عليها مبدأ التخصص في الأعمال واقتسامها، تخضع لبنية إدارية هرمية ومحلية لها سلطة تحكمية، وتعليمات فوقية توجيهية Directives تعامل المدرسين وكأنهم مجرد «تروس في آلة ضخمة» Mere cogs in geant mechine . . . وهذا الوضع الخاص بالمدرسة يكاد يكون عاماً إلى حد كبير ومستنسخاً في معظم الدول[١] ولا تتمتع المدرسة بسلطة تفويضية تعترف باستقلاليتها الإدارية على

(١) Moeller (g. H), «Beauracracy and Teachers Senese of Power» in Sieber (S. D.), and wilder (d. E.). **The School in Society**, New York, The Free Press, 1973, PP. 220 - 221. =

النحو الذي تتطلبه مهام الإدارة المهنية Administration بحيث تسير بكل حريتها المسؤولة ومن خلال مجالسها المتنوعة كل ما يستلزمه الإشراف والتخطيط والتنظيم والتسيير والتقويم والتطوير بروح الزمالة الجماعية Collegialship والتي تسوي بين أعضائها كشركاء عاملين في خط أفقي واحد.

إنها على العكس مؤسسة مروضة، وتمسك لجامها بأيديها طوعاً أو كرهاً[1] وينهض المدير ووكلاؤه أو أعوانه وكأنهم عيون السلطة المركزية وآذانها بمهام الضبط والرقابة وحرفية التنفيذ المفروض، وتصريف الأعمال المكتبية اليومية.

ومع ذلك فالمعلمون القطريون لا يحسون بجو أوتقراطي، لأن الروابط الاجتماعية - أكثر من الروابط المهنية، تنسج بينهم روح

= وانظر:

Corwin (R. G.). **Education Crisis, A Sociological Analysis of Schools and Universities in Transition,** New York, John Willy of Sovs, Inc., 1974, P. 50.

وانظر:

King (R.), **Education,** London, Longman, 1959, P. 102.

(١) انظر، د. محمود قمبر، د. حصة محمد صادق، «إدارة المدارس الابتدائية في دولة قطر: وضعيتها - مشكلتها - تطويرها» في ندوة نحو تربية أفضل، **مرجع سابق،** ص١٩٦٣.

المودة وكأنهم إخوة يعملون في جو عائلي مألوف Familiar . . . وهذا لا ينفي أن درجة اندماجهم في العمل الوظيفي منخفضة أو عادية[1] إذ المهم عندهم إشباع حاجاتهم الاجتماعية ولو كان ذلك على حساب أهداف المدرسة وإنجاز العمل، ويكفي التزامهم بما يتطلبه العمل الرسمي في شكليته الروتينية من مهام تعليمية وغيرها أثناء الدوام المدرسي. . . ولا يحس منهم بضيق إلا من يحاول كسر القيود ويخرج عن شكلية التوافق، ويثور على وضعية الموظف التابع لتحقيق شخصية المهني المبدع. . . وهذا ما يسبب عدم الرضا عند بعضهم، ممن يحسون باختناق مهني وضغوط نفسية، تجعلهم يسخطون ويشكون[2].

ب - أعباء إضافية:

بالإضافة إلى ذلك فإن المعلمين في جملتهم يضيقون بما

---

(١) انظر، د. صلاح الدين جوهر، **إدارة تنظيم التعليم**، القاهرة، مكتبة عين شمس، (د.ت)، ص ص٨٥ - ٨٧.

(٢) وهذا ما لمسناه بوضوح في إجابات عدد من المعلمين والمعلمات من أفراد العينة. انظر كذلك:
محمد صديق حسن، «المعلم القطري وهموم المهنة»، **في مجلة التربية القطرية**، الدوحة اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع/١١٧، يونيو ١٩٩٦م، ص٦٧.

يكلفون به من أعمال إضافية أو خارجية عن التدريس Extra corricular من مناوبة وإشراف وإرشاد، وهي أعمال تدخل في صميم اختصاصات حراس المدرسة وضباط النشاط والأخصائيين الاجتماعيين، علماً بأنهم ليسوا كغيرهم من المهنيين الذين يستمتعون بحياتهم الشخصية في أوقات فراغهم خارج إطار العمل. . . إن واجبات الوظيفة التعليمية تشغل أوقات المعلمين داخل المدارس وخارجها، فقد يقضون ساعات يومية بعد الدوام تستهلك في إعداد الدروس وتوفير مستلزماتها من مواد وأدوات، وتصحيح واجبات التلاميذ المكتوبة، وكتابة التقارير المطولة. وتزايد مثل هذه الأعمال التي يتآكل معها الوقت الحر، تستنفد طاقة المدرس، وتأخذ من صحته، وتحرمه من إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية في محيطه العائلي، يمثل مصدر شكوى دائمة لا تنقطع[١].

ولقد عبر أحد معلمي الثانوي من أفراد العينة عن متاعب المهنة التي قد تؤدي إلى انتحار المعلم ببيت شعر يرد به الشاعر على قول شوقي الشهير[٢]:

---

(١) المرجع السابق.

(٢) **بحث حالة حول عزوف الشباب القطري عن مهنة التعليم**، ورقة صادرة عن وزارة التربية والتعليم القطرية، (د.ت)، ص١٩.

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

وهذا البيت هو:

لو جرب التعليم شوقي ساعة لوجدته تحت الكراسي قتيلا

وليس من حل في مستقبل منظور، نظراً للضائقة الاقتصادية التي تمر بها دول الخليج النفطية، وما تفرضه من سياسة تقشف تنعكس سلباً في توفير عمالة معاونة تربوية وفنية وخدمية، حتى إن المدرسة القطرية تخلو من نظام «المعلم البديل»، بحيث يخصص لكل عشر معلمين واحد على الأقل يريحهم لأسباب عارضة تدعو للتغيب أو لقضاء أعمال خاصة، وتدل الإحصاءات الدولية لعام ١٩٩٢م أن الدول المتقدمة الكبرى يعمل بها ٢٤ معلماً لكل ألف من السكان مقابل ١٩ معلماً في الدول العربية، وقطر واحدة منها[١].

جـ - سلبيات بيئة مدرسية:

ويمتد التقشف بكل أسوائه إلى بيئة العمل في كل جنباتها الفيزيقية والسيكولوجية والبيداغوجية، فالمدرسة تهمل في صيانتها من حيث تجديد مبانيها ودهاناتها وتجميلها وتجهيزها، والصفوف مكتظة بتلاميذها (متوسط كثافة الفصل ٣٥ تلميذاً) بما يزيد بمقدار ٥٠٪ عنه في الدول الصناعية. ولا وجود لأي

(١) التعلم ذلك الكنز الكامن، **مرجع سابق**، ص١٨٥.

نشاط لمعامل ومختبرات ومشاغل ومراسم ومسارح وقاعات لممارسة الهوايات على غرار ما نجده في تلك الدول.

وليس غريباً أن نجد أحياناً أن أكثر من عشرين معلماً تخصص لهم حجرة عامة بالمدرسة القطرية، ولا يخدمهم سوى هاتف واحد، ويتناوبون فيما بينهم الجلوس على عدد من المقاعد تلتف حول طاولة(١). وبيئة مدرسية مثل هذه تفتقد كل مقومات الجاذبية Attractive setting في مادياتها ومعنوياتها، تصبح بيئة منفرة لا تحبب في العمل، ولا تبعث على الجد، وتخلق عند المعلم نفسية كارهة أو سقيمة، لا تجد أمنها وحياتها وسعادتها إلا خارجها وبعيداً عنها... ومن هنا ترتفع نسبة عدم الرضا، عند المعلم حيث لا يحس بآدميته وبأنه في موضع تقدير السلطة

---

(١) **تقرير لجنة دراسة ظاهرة إحجام الطلاب القطريين عن الالتحاق بكلية التربية**، الدوحة، وزارة التربية والتعليم، في ١٣/ ٢/ ١٩٩١، ص٥.

ولقد أخبرنا أحد المعلمين أن بمدرسته حوالي أربعين مدرساً لم يخصص لهم غير هاتف واحد. وتعبر إحدى المعلمات في دراستنا عن استيائها لفقر البيئة المدرسية قائلة: «يكفي أن أنظر في غرفة المدرسات إلى الطاولة ذات الأرجل المائلة والتي يعلوها الصدأ»، وتقول أخرى: «إن المعلم الذي يدرس تحت ظل شجرة في الخلاء أحسن حالاً منا في قطر».

والدولة، فيهون في نفسه كما يهون في نظر المجتمع، وهكذا تهبط مكانته المهنية والاجتماعية.

د - نقص امتيازات مهنية:

وامتداداً للتقشف في التعليم، فإن المعلم يجد نفسه محاصراً في مهنة مسدودة في مسالك ترقيتها Mobility blocked. إنه يعين معلماً وقد يتجمد في وضعه الوظيفي داخل مرحلته كمعلم ولا يرقى لوظيفة أعلى تتمتع بسلطات مهنية وامتيازات مادية وأدبية، حيث لا يرقى في الغالب إلا حوالي ١٠٪ من جماهير المعلمين لوظائف الإدارة المدرسية أو التوجيه التربوي. وتقضي الكثرة الساحقة (٩٠٪) سنوات عمرها وهي تراوح مكانها يظلها شعار «محلك سر».

وحتى الترقيات فإنها تتم بمعيار الأقدمية المطلقة البطيئة والذي يسوي بين العامل والخامل، والدرجات مقفلة من أعلى بحيث لا يتجاوز المعلم م١، مع أنها مفتوحة لغيره من أصحاب الوظائف العاملين في الدولة[١].

ومع تخصيص علاوة تشجيعية (٤٠٪ من الراتب الأصلي) إلا أن مجمل ما يحصل عليه المعلم يقل بكثير عما يحصل عليه الملازم الثاني بالجيش، أو المعيد في الجامعة، أو المهندس في أي دائرة،

---

(١) تقرير لجنة ظاهرة إحجام...، مرجع سابق، ص٤.

وقد تصل فوارق المرتب إلى ١٨٣٪[١] هذا بالإضافة إلى ما تحظى به وظائف هؤلاء من وجاهة اجتماعية ومنزلة أدبية وسلطة وظيفية يفتقدها المعلم ولا يستطيع هذا المسكين أن يقارن نفسه محبوساً في مدرسة وسط تلاميذه، بزميل تخرج معه واشتغل في السلك الدبلوماسي بوزارة الخارجية، يجوب دول العالم ويتعامل مع كبار الحكوميين، ويجمع ثروة لا يحلم بعشرها في عمله الشحيح.

هـ - غياب مساندة اجتماعية:

ومما يبعث على عدم الرضا أخيراً، أن المعلمين يعملون ليس فقط في بيئات فقيرة، بل كذلك في بيئات فوضوية تستفحل بها ظواهر الشغب والتدمير والعنف والتدخين والمخدرات من جانب التلاميذ، الذين زادت عدوانيتهم ولم يعودوا ملتزمين في غياب قانون العقاب - بواجبات مدرسية أو بآداب أخلاقية وبقيم مرعية. . . ولعل استقالة الآباء كمربين لأولادهم، وانشغالهم بأعمالهم، مما أبعدهم عن متابعة سلوكهم وانتظامهم في دروسهم وأدائهم لواجباتهم وعن مشاركتهم للمعلمين في رسالتهم التربوية، لعل كل ذلك كان سيئاً في انتشار هذه

(١) المرجع السابق.

الظواهر السلبية والتي أصبح معها المعلمون ضحايا للتلاميذ وآبائهم مما يدفعهم أحياناً إلى طلب النجاة بالخروج من التعليم(١).

كما أن المجتمع بثقافته ووسائل إعلامه لا يقف مع المعلم في محنته، بل يزيد الوضع سوءاً بنشر دعاية تحقيرية لدوره، تبعث على السخرية والاستهزاء، مما سنكشف عنه في سياق لاحق.

لكل هذه العوامل، فإن عدم الرضا تزيد درجته عند شريحة كبيرة ساخطة من المعلمين حيث يساء عملهم ويستخف بهم ويهملون في وضعهم ولا يجدون ما يستحقونه من تقدير، والناتج هبوط مكانة التعليم ومنزلة المعلمين(٢).

---

(١) انظر، بحث حالة، مرجع سابق، ص١٢ حيث يقدم تقرير الوزارة صورة سيئة للغاية عن هذه الظاهرة، فيقول: «... أولياء الأمور ينصرون أبناءهم ظالمين أو مظلومين... فإذا ركب المعلم مركب الحزم والصرامة في تقويم سلوك أبنائهم الطلاب لقي من أولياء أمورهم عنتاً شديداً، وخصومة لا تهدأ، وقد بلغ الأمر بكثير منهم إلى التطاول على المعلمين باليد واللسان، وببعضهم إلى رفع القضايا أمام المحاكم. وزاد الطين بلة، أن بعض المتنفذين قاموا من تلقاء أنفسهم بزج أحد المعلمين في السجن، لأنه تجرأ وعاقب ابناً من أبنائه، لا لعداوة أو ثأر بينهما، وإنما ليقوم سلوكه ويضبط سيره علماً وخلقاً».

(٢) انظر: نظام التعليم في دولة قطر: الواقع ورؤية التطوير - **التقرير الموجز**. تقرير اللجنة العليا لمتابعة السياسة التعليمية، =

٣ - الصورة المهنية وانعكاساتها الشخصية:

١ - الصورة مفهوماً ووظيفة:

إن الدراسات الحديثة التي تهتم بتحليل السلوك الاجتماعي للإنسان تركز كثيراً على أهمية مفهوم الذات Concept de soi، أي على الطريقة التي يتصور بها الفرد ذاته، كانعكاس للصورة التي يكونها المجتمع عنه. والواقع أن الإنسان لا يتعرف على نفسه ويدرك صورته الشخصية Self image إلا في سياق تفاعله داخل بيئته التي تحيط به: كيف يتعايش مع الآخرين؟ وكيف يتعامل مع الأشياء؟

وإن الصورة في إيجابياتها وسلبياتها تؤثر بشكل كبير على سلوك الفرد سيكولوجياً وسسيولوجياً ومهنياً(١) وتؤكد التجربة الكلينيكية هذه الحقيقة، حيث إن الإنسان الذي يرى نفسه عند الآخرين محبوباً ومحترماً ونافعاً، يحس بسعادة ونشاط وكفاءة،

=الدوحة، ١٩٩٦م، ص ص٢٤ - ٢٧، حيث تعرض التقرير لكثير من تلك العوامل المسببة لحالة عدم الرضا في أوساط المعلمين القطريين.

(١) Nelson (J. L.), Besag (F. P.), **Sociological Perspectives in Education, Model in Analysis**, New York, Pitman Pub Comp. 1970, PP. 154 - 155.

ويعمل جاهداً للحفاظ على صورته عند الناس[1] ومن ثم فإن للمهني صورته التي تختزل في هويتها كفاءته ومكانته وشخصيته، ويتعامل الناس معه تبعاً لدلالاتها.

ونتساءل: من الذي يرسم هذه الصورة أو يوحي برسمها؟ أهو المهني أم المجتمع أم المهنة التي يعمل بها؟ إنها أطراف ثلاثة تشترك كلها بأوزان نسبية متبادلة في رسم الصور وتأكيدها... مع أن هذه الصورة ليست لوحة مرئية، إنها صورة ذهنية لإدراك الذات وتقييم دورها المهني... وتتلون بشكل خاص في كل ثقافة بيئية، بحيث تتعدد الصور للفرد الواحد... فالمعلم في طبقته الشعبية قد يرى بصورة خاصة تختلف كثيراً أو قليلاً عن صورته في طبقة برجوازية أو في مجتمعات مهنية، أو في أوساط تلاميذه. كما تختلف الصورة لأفراد المهنة بحسب الجنس، والوضع الوظيفي، والطبقة التي ينتسب إليها وتؤصل مكانته الاجتماعية.

٢ - صور المعلم القطري:

وفي سؤالنا عن صورة المعلم المهنية التي يراها لنفسه في

(١) Hamachek (Don), «Characteristics of Good Teachers and Implication for Teacher Education», in Vogel and others **Foundations of Education, A social View**, U.S.A., New Mexico Press, 1970, PP. 86 - 87.

المجتمع، تعددت الإجابات لكنها انحصرت في صورتين: صورة نسوية إيجابية إلى حد ما، بلغت نسبتها العامة ٥٧,٤٧٪، وصورة ذكورية سلبية إلى حد كبير، بلغت نسبتها العامة ٢٩,٢٠٪[1].

صور نسوية:

إنها صور مشرقة ترتبط بنوعية مهنية جديدة برزت إلى ساحة العمل، وتختص بمعلمات مؤهلات ينظر إليهن كرائدات في العمل الوطني، ومتفردات بمهنة لا منافس لها في عالم الحريم، كما ترتبط ببنات خرجن من كل الأسر القطرية ولا تجد عيباً في الاشتغال بمهنة التعليم، مما جعل من هذه المهنة عملاً محترماً له مكانته الاجتماعية، وليس مجرد عمل مبتذل تشتغل به عاملات من طبقة شعبية تدفعهن الحاجة للعيش والحياة.

ولهذا فإن إدراك المعلمات لذواتهن كمهنيات يعبر عن دور وظيفي أو رسالة مهنية لها تقدير واحترام... ومن صور هذا الإدراك للمعلمة أنها: نبية - مربية أجيال - نموذج مشرف - قدوة ومثال - معطاءة - أم روحية - أمينة ومخلصة في عملها.

ومع ذلك فقد تلونت صور معاكسة سلبية بلغت نسبتها حوالي ٢٦٪ ولم تتحرج صاحباتها من المعلمات أن يعبرن عنها ولا يرين

---

(١) انظر الملحق، ص١٣٠.

فيها إلا سوء إدراك لبعض أفراد المجتمع لمكانة المعلمة، وليس بسبب نقص في كفاءاتهن المهنية أو الشخصية... من هذه الصور: موظفة - عاملة في الوزارة - جندي مجهول - لا أحد يهتم بها - مجرد مدرسة ناقلة معرفة - مهضومة الحق - مغلوبة على أمرها - مظلومة - آلة مسيرة.

والواقع أن تحديد قسمات الصورة المهنية للمعلمة سواء الإيجابية أو السلبية، يدل على وعي ذاتي ناضج بحيث تدرك معه المعلمة حقيقة شخصيتها ودورها الوظيفي ومكانتها في المجتمع، لكن نسبة لا يستهان بها (حوالي ١٧٪) من المعلمات لم تقدم إجابة واضحة يستدل بها على نوعية الصورة المهنية في المجتمع، وربما يعزى سبب ذلك إلى جهل المعلمة بمفهوم الذات وصورتها المهنية، وكما عبرت إحدى المعلمات حرفياً بقولها: «لم أفهم» - أو يعزى إلى رغبة شخصية في إخفاء صورة يسبب لها الإعلان عنها حرجاً أو جرحاً، ولقد وقفنا على تعبيرات عامة مختصرة تعبر عن وضعية صورة سلبية مثل: «صورة حقيرة جداً، أو مشوهة أو مهزوزة أو باهتة».

وقريب من ذلك نسبة ضئيلة ٤,٨٣٪ قدمت إجابات غير قاطعة في دلالتها إيجاباً أو سلباً مثل: «خادمة مجتمع» أو «مدرسة»، فخادمة المجتمع قد تفهم بمعنى إيجابي مدحي أو بمعنى سلبي قدحي، وكذلك كلمة «مدرسة» في إطلاقها قد

تحمل على وجه التعظيم وقد تحمل على وجه التحقير، والمعيار الوحيد الذي يفصل بين إيجابية الكلمة أو سلبيتها يتمثل في قبول المعلمة أو رفضها لها، وفي الواقع فإن أغلبية المعلمات قدمن تعليلات لتقبل الصورة في إيجابياتها تستند إلى ما يلقينه من حب التلاميذ، وشكر الأهالي، وتشجيع السلطات... وتعليلات لسلبية الصورة كسوء التقدير، والجهل بوظيفة المعلمة، وظلم الوزارة أو الإدارة، وتدريس ما لم تتخصص فيه، ومتاعب المهنة وغير ذلك من تعليلات تدخل صراحة في دائرة عدم الرضا عن الوضع الوظيفي.

وغلبة الصور الإيجابية للمعلمات، تعطي إشارة واضحة على تبدل مكانة المعلمات بخاصة أكثر من مكانة التعليم كمهنة، فهي مكانة ارتفعت بالمعلمات درجات دون أن ينال منها المعلمون شيئاً يذكر، مما يعزز نظريتنا في اختلاف مكانات المعلمين وبالذات تبعاً لمتغير الجنس، بحيث يمكن القول بوجود مهنة تعليمية نسوية لها أوضاعها وصورها ومكانتها.

ويمكن الارتفاع بدرجة أكبر بمستوى المهنة ومكانتها العامة لو أن أداء المعلمات الوظيفي، ولهن الغلبة العددية، تميز بشكل واضح بحيث يغير من طبيعة المهنة وعوائدها التربوية ويمتد بتأثيره على أداء المعلمين، وهذا ما لم يحدث بعد.

ولكن من ناحية أخرى، فإن المعلمات يلقين تقصيراً من

جانب المجتمع، بل ومقاومة تعاكس الجهود التي يبذلنها لتحسين العمل. فهن يعملن في مجتمع محافظ لا تزال ترتفع فيه أصوات رجالية تندد بعمل المرأة خارج بيتها[١] ويتحرج الآباء والأزواج والإخوة والأقارب من الإشادة العلنية بنجاح المعلمة في مدرستها، وكأنه عيب أن تمتدح المرأة أو أن يظهر لها فضل على الرجال... ولا يجدن في وسائل الإعلام غير أحاديث عامة لا تشبع حاجة المعلمات النفسية للتقدير.

وإن غياب جمعية مهنية أو رابطة نسوية تجسد الذاتية الجماعية للمعلمات عامل أساسي في حجب صوت المعلمة (أو المرأة في المجتمع القطري)، ومع ذلك فمساندة المجتمع لبناته هي مساندة حقيقية تمشي بالفعل وليس بالقول.

صور رجالية:

وهي صور عبر عنها المعلمون بأنها: «تعيسة، وقاتمة، ورديئة، وغير محترمة»، وتعكس في سلبيتها حال المعلمين الذين لا يرغبون في التدريس ولا يرضون عن وضعهم الوظيفي، ولا

(١) انظر ما كتبه محمد صالح الكواري في عموده الصحفي «دعوة للتفاكر» بجريدة الشرق القطرية بتاريخ ١٤/ ١٠/ ١٩٩١، مفنداً الدعوات المتشددة التي تثار باسم التقاليد والأعراف والدين للوقوف ضد عمل المرأة في المجتمع.

يحبون حتى أن يظهروا في صورة معلم، وقد أعادوا إلى الأذهان صوراً تقليدية تهبط بمكانة المعلم، مثل: شمعة تحترق - قنطرة مرور للأجيال الصاعدة - مطوع بائس - مدرس أبجدية - عامل مغضوب عليه... ومن الطريف أن معلماً بالابتدائي قدم صورته المهنية بلفظة غريبة: «فوطة»، ولكي يبدد الغرابة في التعبير يؤكد بقوله: «أصبحت فوطة يمسح الجميع بها وساخته: الإدارة المدرسية، الموجه، ولي الأمر، الطالب»، وهذه الصورة يرفضها المعلمون بالطبع، وإن لصقت بهم، ويرون أنهم ضحايا الوضع الوظيفي، ويضجون بالشكوى من ظلم الإدارة وتجاهل المجتمع، ولا يرون إثماً إذا ما أتيحت لهم فرصة عمل تنقذهم من التعليم وتخلصهم من صورهم المهنية، أن يفروا إليها مسرعين غير نادمين.

تأثيرات سلبية:

إن المعلمين في جنسهم الرجالي بالذات في مجتمعاتنا العربية عموماً، أصبحوا من بين المهنيين موضوعاً للسخرية والاستهزاء، وقد شاعت عنهم مقولات نمطية Stereotypes تجسد صوراً هزلية أو كاريكاتورية سواء في الأدب أو في السينما أو في المسرح تميل للمبالغات التي يتطلبها فن الكوميديا، لكنها في الواقع تصور المعلمين على أنهم دون مستوى الكفاءة في عملهم الخاص ودون

مستوى الكمال في حياتهم العامة[1] مما يسيء إليهم ويترك تأثيرات سلبية مدمرة، منها:

اغتراب نفسي:

فالمعلم الذي يحاصر بمثل هذه المقولات، ولا يملك شخصية قوية تمتص مادتها وتبدد أثرها، ينفعل سلباً ويهرب إلى داخله وينطوي على نفسه، وقد أصيب بمرض الاغتراب والذي يميل معه إلى العزلة لشعوره بالوحدة والعجز والتفاهة، وقد ينتهي به الاغتراب إلى أن يقتل معنوياً قبل أن يقتل وجودياً أو فيزيقياً.

انحراف سلوكي:

وإذا كانت للمعلم مقاومة، فإنه يقاوم في نفس الطريق الذي انفتح أمامه للسير فيه، بحيث يمضي بإرادته مجسداً في سلوكه وعلى أرض الواقع ما يرمي به تهكماً ومجازياً، فيتقبل لنفسه الإطار القيمي المشوه، ويستخف بعمله، ويتكاسل في تغيير وضعه، ولا يبالي أن ينحرف في سلوكه، وشعاره: «أنا الغريق، فما خوفي من البلل»... وإذا رمى الناس المعلم في شخصه فإنه

---

(١) انظر على سبيل المثال: رواية الأرض لعبد الرحمن الشرقاوي، وفيلم غزل البنات لنجيب الريحاني، ومسرحية السكرتير الفني لبطلها فؤاد المهندس، ومسرحية مدرسة المشاغبين لبطلها عادل إمام.

لا يضيره بعد ذلك أن يرموا مهنته بكل سوء، فهي مصدر علته، ويصبح كالشاعر سيئ الحظ الذي قال:

لا أذود الطير عن شجر قد بلوت المر من ثمره

ولقد ظهرت بالفعل أخلاقية فاسدة لبعض المعلمين تضرب عرض الحائط بآداب المهنة ودستورها الأخلاقي الذي أقسموا به... فالدروس الخصوصية تجسد رذائل الجشع والابتزاز، واغتصاب الفتيات أو مواقعة التلاميذ مما نقرأ عنه في الصحف أصبح عملاً لا يستثير غضب الجماهير ويدعوهم لمقاومته.

هل يمكن تغيير الصور المهنية؟

إن هذه الصور ليست من طبيعة الشخصية المهنية للمدرس الموروثة في جبلته intrinseque يولد ويعيش ويموت بها، وليست قدراً محتوماً كتب عليه، وليس عليه إلا الإيمان به والتسليم له... إنها دعاية مدحية أو قدحية من صنع أطراف ثلاثة كما ذكرنا من قبل، وتأخذ تراتبها على النحو التالي: المهني والمهنة والمجتمع.

وما دامت الصورة المهنية تُصْنع، فإنها تصبح قابلة للتلوين أو للتغيير سواء للأحسن أو للأسوأ... وإعادة تلوينها أو تغييرها لا تكون إلا من خلال استراتيجية شاملة تعمل لاستعادة المكانة العامة التي يمكن أن تقبل بها مهنة التعليم، ويكتسب معها

المعلمون مكانة الانتماء التي ترتفع بهم في مستوى مقارن بمكانات المهنيين... ويبقى للمعلمين دور على كل واحد - بحسب قدراته وصفاته - أن ينهض به لبلوغ المكانة المرجعية التي تحقق طموحه، ولذلك حديث تحليلي في سياق آخر.

٤ - مستوى التقدير للمعلم:

يجسد التقدير الذي يلقاه المعلم مفهوم المكانة التي نبحث عنها في هذه الدراسة، وهو البرهان الذي يترجم حسياً وشعورياً وعملياً درجة الرضا عن العمل ونوعية الصورة المهنية للمعلم في المجتمع. ولذلك فقد ارتبط مستوى التقدير؛ سواء من جانب الدولة أو المجتمع، تبعاً لما تحس به كتلة المعلمين بمستوى الرضا عن العمل وبنوعية الصورة المهنية التي تشيع عنها بين الجماهير.

لقد بلغت درجة التقدير العام في إيجابيته لكل أفراد العينة ٤٣,٢٦٪ وهي نسبة تقترب إلى حد ما من درجة الرضا عن العمل... ولذلك فقد تداخلت عوامل التقدير والرضا، وكررت نفسها بشكل أو بآخر، لكن المعلمين كما أكدنا مراراً فئتان: معلمات ومعلمون، ولكل منهما وضع مختلف كما وضحنا تحليلياً ووقائعياً... والمزعج في الأمر أن المعلمين، إذا أخذنا بنسبة التقدير الضعيف وعدم التقدير، فإنها ترتفع إلى حوالي ٧٠٪، أي أن ما يزيد على ثلثي المعلمين (الذكور) لا يلقون

التقدير المناسب الذي يستحقونه لا من جانب الدولة ولا من جانب المجتمع. وبخلاف درجة التقدير الكامل من الدولة والمجتمع، فإن إجابات أفراد العينة عند المعلمين والمعلمات تختلف من حيث نقص التقدير ومصدر هذا النقص. . . فبعضهم ينسبه إلى السلطة التعليمية (أي الدولة)، وبعضهم ينسبه إلى المجتمع: أي الأهالي والآباء وأحاديث الناس والخطاب الإعلامي العام.

فالدولة تبخس التعليم حقه. . . إذ تميز في الرواتب والترقيات والامتيازات الممنوحة للعاملين في المهن والوظائف المختلفة، وكان نصيب المعلمين منها الأقل إذا قورنوا بزملائهم على نحو ما ذكرنا من قبل. . . إضافة إلى فقر البيئات التعليمية (أو المدارس) التي يعملون بها. وزيادة الأعباء الإضافية التي يتحملونها، وتقييدهم باللوائح والتعليمات التي تحد من حريتهم الشخصية واستقلاليتهم المهنية، مما حول المعلمين بالنسبة للمهنيين إلى «بروليتاريا» عمالية مغبونة الحق.

وإذا كان الناس - كما قالوا قديماً - على دين ملوكهم، فإن المجتمع هو أيضاً على دين حكومته. . . وكما أن الحكومة في سياستها التعليمية وإداراتها المدرسية قد ضنت على المعلمين بالتقدير المناسب، فإن المجتمع في هيئاته وأفراده قد ضن عليهم أيضاً بالاحترام والتكريم. . . ويوم المعلم الذي يحتفل به كل عام

ليس إلا من باب الشكليات الرسمية مجاراة لتقليد عالمي لا يحصل المعلمون فيه على مضمون حقيقي يحسن من أوضاعهم.

لكن المعلمات في أكثريتهن، وقد عبرن عن رغبة إيجابية في التدريس، ورضاً عن العمل، وإشراقة صورة مهنية محببة، عبرن بالمثل عن عظم إحساسهن بالتقدير الذي يلقينه في جانبيه: العام والخاص، وإن كانت نسبة التقدير تقل نوعاً عند معلمات المدارس الثانوية (٤٣٪) وتتقارب عند حد الوسط بين معلمات المدارس الابتدائية (٥٣٪) ومعلمات المدارس الإعدادية (٥٠٪).

هل ترجع هذه الاختلافات في درجة التقدير إلى مجرد تباينات تعبيرية تعكسها درجة الإدراك الذهني لمفهوم التقدير، وتترجم إحصائياً في نسب مئوية؟ أم أنها اختلافات حقيقية ترجع إلى وجود نقص فيما يتوجب تقديمه لمعلمات الثانوي على وجه الخصوص ليكون لهن تقدير مناسب بعد سنوات خبرة طويلة نوعاً ولم يحصلن بعدها على وظائف عليا أو رواتب مجزية أو بدائل للترقية Alternative routes of advancement على غرار ما تقدمه الوظائف الأخرى لكبار المهنيين أو الموظفين في الدولة؟ ذلك ما نرجحه ونراه سبباً مقنعاً لضعف التقدير عند معلمات الثانوي... أما معلمات المرحلتين الابتدائية والإعدادية فهن في نسبة كبيرة حديثات عهد بالتعليم، وقد وجدن العمل المناسب، ويطمحن لترقيات منتظرة، ويدرسن في أغلبيتهن

المواد التي تخصصن فيها، ويعمل معظمهن في مدارس بنات تكاد تختفي فيها مشاغبات التلاميذ، مما جعل نسبة التقدير عندهن أعلى من غيرها عند معلمات الثانوي. . . وعموماً فالمعلمات يحصلن على درجة تقدير مرضية، لكنها ليست مرتفعة كما يطمحن كمهنيات مؤهلات.

ويبقى سؤال كبير قدمناه لأفراد العينة: «ماذا يتوجب عمله للحصول على التقدير المناسب؟»، وإجاباته في السياق التالي:

٥ - ماذا ومن يرفع مستوى التقدير؟

إجابة على السؤال الأخير، كان هناك شبه إجماع على خلو طرف المعلم من مسؤولية هبوط المكانة أو سوء التقدير. . . إن المسؤولية من وجهة نظر المعلمين تقع بالدرجة الأولى على الآخرين: سلطات حكومية وهيئات اجتماعية. . . وينسى المعلمون أنهم طرف أساس وفاعل في القضية، وأنهم لا يعفون من المسؤولية؛ لأن صاحب الحق لا يتكاسل وينتظر من الآخرين أن يمنحوه إياه. . . كما أنهم كما تبين لنا، لا يقدرون طبيعة الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون تحقيق المكانة ورفع مستوى التقدير، وينقصهم - كما نرى - شيئان:

- خبرة موضوعية بخصائص التمهين، وفنية تدعيم فعاليات التعليم كمهنة منافسة.

- خبرة سياسية بكيفية التأثير في مستوى صنع القرار لتحسين أوضاع المعلمين ومكانة التعليم.

أما عن الخبرة الأولى فهي مسؤولية برامج الإعداد التربوي والتنمية المهنية في العمل. وأما عن الثانية، فهي مسؤولية المنظمات أو الروابط المهنية للمعلمين والتي يمكن أن تمثل قوة يعمل لها ألف حساب عند أصحاب القرار صنعاً واختياراً وتنفيذاً، لما تملكه من وسائل ضغط وتأثير.

عن هذه وتلك سوف نقدم إجابات شافية في سياق تحليلنا المركز والشامل لمبادئ استراتيجية وطنية يمكن تنفيذها عملياً دون إعنات إذا توافرت النوايا والإرادات.

٦ - استراتيجية لتحسين المكانة في إطار مقارن:

١ - وضع دولي عام:

سبق أن أشرنا في معالجتنا لوضعية التعليم كمهنة إلى هبوط مكانته على الصعيد الدولي وأعراض هذا الهبوط ومسبباته(١). ونذكر هنا بالخطوط العريضة التي تلخص مضامينها وتغني عن تفصيلاتها، وذلك كمقدمة للوقوف على ما بذلته الدول الكبرى من جهود للارتفاع بمستويات هذه المكانة، وما يمكن أن نخرج

---

(١) انظر ص ص ٢٤ - ٣٤ من هذه الدراسة.

منها بدروس مستفادة تعين في رسم استراتيجية وطنية لتحسين مكانة المعلم في قطر.

فالتعليم ينظر إليه دولياً كمهنة ناقصة، تعمل بها أعداد كمية هائلة تكاد تعادل مجموع قوى العمالة المهنية في معظم الدول، مما يستحيل معه التدقيق المطلوب في حسن اختيار قلة من أكفأ العناصر ذكوراً وإناثاً، وتوفير برامج إعداد تربوي في مستوى جامعي مماثل لإعداد الأطباء والمهندسين والعلميين، والتأكد من صلاحيتهم المهنية قبل التعيين، والعمل على مواصلة تنميتهم مهنياً طوال سنوات الخدمة مع طرد الضعاف، وربط الترقيات بالكفاءة الوظيفية والنمو العلمي، وتهيئة بيئة عمل تعزز فعاليات الممارسة، مع تقديم رواتب مجزية ومكافآت تتناسب وحجم المسؤوليات وتغري العاملين بالبقاء في المهنة وتجذب الشباب المؤهل للعمل بها.

وكانت أكبر عقبة تحول دون تحقيق ذلك تختص بنقص الأموال اللازمة لتغطية تكاليف المتطلبات في الاختيار والإعداد والتدريب والتثبيت والتنمية وأجور العمل ومكافآت الترقية... تلي ذلك عقبة التخلف التكنولوجي بحيث تتسع الفجوة باطراد بين النظرية وتطبيقها بالشكل الذي يحول دون تغيير البنية النظامية للمدرسة أو أشكالها التعليمية وممارساتها التقليدية مما يدمغ التعليم بالتجمد وسوء الوظيفية Dysfonctionnisme.

ثالث عقبة تتصل بخصوصية التعليم كمهنة حيث يساء فهمها وتقديرها، مما يزيد من حدة النقد الموجه للتعليم كمهنة فاشلة عاجزة عن تحقيق أهدافها، ولم تقدم إنجازات حسية أو ملموسة Tangibles تبرهن على كفايتها وتأديتها للحساب، كما هو الحال في مهن الإنتاج أو مهن القطاع الرابع كثيفة الاستخدام للبحث العلمي والتكنولوجيا فائقة التطور.

رابع عقبة تختص بطابع المحافظة والروتينية والبيروقراطية، والتي تجسد وضعية سلبية للتعليم كمهنة خاملة لا تستطيع أن تفجر من داخلها ثورة مهنية تعمل للتجديد والإبداع خصوصاً وأن المعلمين ينظر إليهم كأشباه مهنيين مبعدين عن كل مشاركة حقيقية في رسم سياسات التعليم وتنفيذها. وأصبحت المهنة كالديناصور الضخم الذي ناء بثقله ولم تكن له من الحركة والمرونة لمجاراة التطورات الحادثة من حوله فانقرض وانتهى به زمانه، وفق مقولة أنصار «اللامدرسية».

٢ - جهود دولية وإقليمية:

وفي محاولة جادة لانتشال مهنة التعليم من أزمتها، شكلت منظمة العمل الدولية ومنظمة اليونسكو لجنة خبراء في عام ١٩٦٨، مهمتها بحث مكانة المعلم في الدول الأعضاء وما يمكن عمله لتحسينها بهدف رفع مستويات التعليم. وتطلبت هذه

المهمة القيام باستقصاءات وإجراء مقارنات وعقد سلسلة اجتماعات لتحليل البيانات والخروج بتوصيات توضع تحت أنظار السلطات والهيئات المعنية بالتعليم. . . وفي ١٩٨٥م قدمت اللجنة خلاصة دراساتها في وثيقة ترجمت إلى اللغات ذائعة الشيوع(١).

كما تناول مؤتمر التربية الدولي في دورته الخامسة والأربعين لسنة ١٩٩٦ موضوع «تعزيز دور المعلمين في عالم متغير»، سبقته اجتماعات إقليمية تمهيدية لدراسة أوضاع المعلمين وسياسات تحسينها، كان منها اجتماع استشاري عربي عقد في دولة الإمارات العربية المتحدة في المدة ٨ - ١٠ أبريل، وشارك فيه ممثلو ١٨ دولة عربية انتهوا إلى جملة حقائق تشرح العلة في خفض مكانة المعلمين، وتؤكد ما قدمناه في صفحات هذه الدراسة، ومن أهمها:

- المعلمون لا يتمتعون بالوضع الاجتماعي والمالي المناسب.
- يعتبر أكثرهم أن التعليم عمل وظيفي وليس ممارسة مهنية.
- التعليم منفذ وظيفي مفتوح، أو عمل إجباري أو اضطراري مؤقت.

---

(١) **مجلة التربية القطرية**، ع/ ١١٨، سبتمبر ١٩٩٦، ص ص٦ - ٣٠.

- تضاؤل دور المعلم كناقل للمعرفة، وهو الدور الذي أعدوا له.

- وجود فجوة بين متطلبات التمهين وشروط الاختيار والإعداد[1].

وصاحبت ذلك المؤتمر الدولي وأعقبته سلسلة مؤتمرات إقليمية ومحلية لإعادة النظر في سياسات وفنيات إعداد المعلمين وتدريبهم وتحسين فعالياتهم ومكاناتهم، كان للعالم العربي منها نصيب كبير[2].

٧ - تجارب رائدة:

وفي مجال النهوض بمهنة التعليم ومكانة المعلم نستعرض باختصار أهم الملامح لتجربتين كبيرتين لهما دلالة واضحة في إمكانية تغيير الأوضاع والارتفاع بمستويات إعداد المعلمين برغم الصعوبات المالية والفنية التي أشرنا إليها.

أ - التجربة الأمريكية:

شهدت نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية عقب

---

(١) **المرجع السابق.**

(٢) د.عبد الرحمن حسن الإبراهيم وآخرون، **مرجع سابق**، ص ص٤-٥.

الحرب العالمية الثانية أزمات حادة أثرت سلباً في وضعية التعليم كمهنة. . .، فالمدارس في حالة سيئة وتجهيزاتها ناقصة أو متقادمة، ومرتبات المعلمين ضعيفة لا تجذب عناصر متميزة، وعجز ميزانية التعليم يقضي على أي أمل في الإصلاح، وتبعاً لرواية ليبرمان، كان متوسط الدخل السنوي للطبيب في عام ١٩٥٤م يفوق دخل المعلم بحوالي تسعة آلاف دولار، ولكي يتساوى المعلمون بالأطباء، وجد أن جملة التسوية المطلوبة تقدر إذ ذاك بعشرة مليار دولار، وهو مبلغ يتجاوز كل الميزانية المرصودة للتعليم والتي بلغت في تلك السنة ٨,٣٧٠,٤٧٩,٠٠ دولار[١].

ولهذا فإن أكفأ العناصر من المعلمين وبالذات في التخصصات العلمية والرياضية، كانوا يهجرون التعليم للعمل بالشركات التي قدمت لهم ضعفي أو ثلاثة أضعاف ما كانوا يتقاضونه في التعليم[٢]، مما أدى إلى إغلاق خمسة عشر ألف فصل لنقص المعلمين، وقدرت أعداد الذين دخلوا المهنة وخرجوا منها في الفترة ٣٩ - ١٩٤٥ بحوالي ستمائة ألف معلم، ومثلت تلك الظاهرة أكبر هجرة مهنية في التاريخ، وانتكست فعاليات التعليم

(١) Lieberman, **Op. Cit.**, P. 124.

(٢) Lesourne (J.), **Education et Societé, Les defies de l'an 2000,** Paris, la Decouverte, 1988, P. 93.

للدرجة التي أصبحت معها المدارس تخرج أشباه الأميين وأنصاف المتعلمين.

ماذا تفعل الأمة الأمريكية وهي - في سنوات الحرب الباردة - تسعى لغزو الفضاء وبسط الهيمنة على دول العالم، وتعلم أنها بدون تعليم متميز لا يمكنها تحقيق أهدافها القومية؟!... لقد وضعت استراتيجية شاملة لرفع مستويات التعليم شاركت في تخطيطها وتنفيذها السلطة الفيدرالية وحكومات الولايات المحلية، والهيئات التشريعية، والمنظمات التربوية وبالذات: الرابطة التربوية القومية NEA، والاتحاد الأمريكي للمعلمين AFT... وبدأت عمليات التنفيذ منذ ١٩٤٦م وعرفت بحركة المستويات المهنية Professional Standards Mouvement وأثمرت أعمالها عن نتائج ذات قيمة كبرى في تمهين التعليم ورفع مكانة المعلمين، وتتلخص في:

١ - توفير مصادر تمويل متنوعة وكافية تسمح بالتوسع في إنشاء المدارس وتجهيزها وتقليل كثافة فصولها، وتجديد المناهج وكتب الدراسة، واستخدام تكنولوجيا تعليمية متطورة، وتحسين رواتب المعلمين، وعرفت ميزانيات التعليم قفزات ضخمة تحملت عبئها الخزانات العامة والشركات ودافعو الضرائب، كما أسهم المتعلمون بجزء من كلفة دراستهم.

٢ - توحيد مصادر إعداد المعلمين في مستوى جامعي بحيث لا تقل سنواته عن أربع بأية حال، وكان المستفيد الأول هو معلم الابتدائي، حيث أصبح مطالباً بالحصول على درجة البكالوريوس، وكانت نسبة معلمي الابتدائي الجامعيين أقل من ٥٠٪ في عام ١٩٤٩/٤٨، وصلت إلى ٩٣٪ في عام ١٩٦٧/٦٦ ثم قفزت أخيراً إلى ما يقرب من ١٠٠٪، علماً بأن ٢٨٪ من المؤسسات التربوية الجامعية تقدم لهؤلاء المعلمين برامج تتراوح مدتها من خمس لست سنوات لتمكينهم من الحصول على درجة ماجستير حتى أصبح عدد الحاصلين لدرجات علمية عليا منهم أكثر من الثلث[١]، (علماً بأننا لم نجد من بين أفراد

---

(١) **نظم وبرامج إعداد المعلم في بعض الدول العربية والأجنبية، دراسة مسحية مقارنة**، مسقط، وزارة التربية والتعليم، نوفمبر، ١٩٩٤، ص١٧٤.

وفي ألمانيا حيث يحتل المعلم وضعاً مهنياً محترماً ومكانة لها تقديرها في المجتمع، نجد أن كثيراً من المعلمين بالمرحلة الابتدائية يحصلون على درجة الدكتوراه في التربية وعلم النفس والدولة تكرمهم وتمنحهم أعلى الرواتب.

د. رمضان عبد التواب «التعليم الابتدائي حجر الأساس في العملية التعليمية» في **مجلة التربية القطرية**، ع/١١٢، مارس ١٩٩٥، ص٧٢.

عينة المعلمين القطرية غير اثنين فقط يحملان درجة الماجستير: أحدهما في الفيزياء وثانيهما في طرق التدريس).

٣ - التشدد في سياسات القبول لبرامج الإعداد التربوي، واختيار أكفأ العناصر المؤهلة لتحسين فعاليات التعليم، واستخدام اختبارات مقننة للكشف عن قدراتهم وميولهم ونضج ثقافتهم، ومنها اختبار كاتل ويتضمن ١٦ عاملاً لقياس نواحي الشخصية، واختبار منيسوتا لقياس اتجاهات المعلمين، واختبار القدرات الدراسية SAT والتأكد من مستوى إجادة الطلاب للغة الإنجليزية حيث تعتبر مادة أساسية لكل معلم وفي أي تخصص[١].

---

(١) د. يوسف عبد المعطي مصطفى، «إعداد معلم التعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة»، في **المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**، القاهرة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ٢١ - ٣٢ يناير ١٩٩٠، ص٤٠١.
وانظر: د. حمد بن علي السليطي - د. أحمد الصيداوي، «دراسة الاتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم - نماذج متميزة من المنظمات والهيئات والدول الصناعية والنامية» في **مجلة التربية** الكويتية، ع/ ٢٧، اكتوبر ١٩٩٨م، ص٣٣ وما بعدها.

٤ - ضرورة إثبات الخريج لصلاحيته المهنية في جو العمل بالمدارس قبل التعيين لمدة عام بإشراف أطراف لها خبرتها الأكاديمية والإدارية والمهنية، ولا يعين في كثير من الولايات إلا بعقد متجدد سنوياً ولا ضامن له في التثبيت إلا كفاءته التربوية وقدرته على بحث المشكلات التعليمية بمنهجية إجرائية واقعية، ومن ثم فقد توافرت له برامج التنمية المهنية لتدعيم قدراته علمياً وبحثياً وتعليمياً.

٥ - وفي مقابل قيامه بالواجبات واضطلاعه بالمسؤوليات، أصبح المعلم الأمريكي يتمتع بحقوق لم يكن يحصل عليها من قبل: استقلالية مهنية، ورواتب مجزية، ومكافآت أدبية ومادية، وتسهيلات تربوية، ومشاركة فعالة في تقويم وتطوير السياسات التعليمية، وعضوية نشطة في المنظمات المهنية والأحزاب السياسية، وتمثيل إداري ونيابي في المجالس المحلية والتشريعية.

لكل ذلك تحسنت مهنة التعليم، وارتفعت مكانة المعلم، وتغيرت صورته في المجتمع كمهني كفء يحظى بالاحترام والتقدير(١). وبالذات بعد صدور «قانون تطوير المهن التربوية»

---

(١) Moska (M. H.), Doherty (R. E.), «United States», in Blum (A.), **Teacher Unions and Associations, A Comparative study,** U.S.A., Illinois Press, 1969, PP. 295 - 332.

في أواخر الستينيات وما تبعه من سياسات واستراتيجيات داعمة لتنفيذه(١).

ب - التجربة اليابانية:

خرجت اليابان من الحرب العالمية الثانية مخربة محطمة وخضعت لسلطات الاحتلال الأمريكي وتأثرت بما يجري من سياسات ونظم إصلاح في دولة الاحتلال. . . وبدلاً من إعادة بناء الجيش، فقد اتجهت اليابان بكل قوة لإعادة بناء الأمة، فأعطت للتعليم أولوية مطلقة ليكون في مقدمة النظم المتطورة، وليقوم بدوره كقاطرة تقود حركة التطوير. . . وفرت الدولة للتعليم أكبر نسبة من الخزانة العامة للتوسع الكمي وللتحسين الكيفي، وزادت أعداد الحاصلين على الثانوية العامة في نهاية الثمانينيات عن ٩٠٪، وقفزت أعداد الطلاب بالجامعات في المدة ١٩٦٠ - ١٩٨٠م من ١٠٪ إلى ٣٧٪، ولم تقدم لهم تعليماً رخواً متساهلاً بل رفعت من مستويات القبول بامتحانات متعددة ومتشددة يبذل الطلبة لاجتيازها مجهودات شاقة، لأن النجاح ليس وحده مطلوباً، ولكن التفوق له أهمية في مباراة تعليمية شديدة التنافس، حيث تعتز الدولة بكوادرها المهنية عالية التأهيل وتعتبرها رأس الحربة في التقدم الياباني على الصعيدين: العلمي والتقني.

(١) د. يوسف عبد المعطي مصطفى، **مرجع سابق**، ص ٤٠١.

ولهذا فإن إعداد معلمين على درجة عالية من الكفاءة كان شرطاً ضرورياً لتدعيم فعاليات التعليم، وتشددت سياسة القبول ببرامج الإعداد، وأصبحت سياسة انتقائية لأفضل العناصر من بين المتفوقين الحاصلين على شهادة الثانوية العامة، وتتراوح نسبة الاختيار من بين هؤلاء حوالي ٣٠٪ فقط تبعاً لمجموع الدرجات، ثم يخضع المرشحون لامتحان عام (مشترك) وهو امتحان تحصيلي، ومن يجتازه يخضع لامتحان خاص في شكل اختبارات تحريرية وكشف هيئة أو مقابلة شخصية إضافة إلى اختبارات أخرى تنظم بواسطة كل جامعة[١].

ولم يكن ذلك ممكناً إلا بعد تحسين رواتب المعلمين، والتي تفوقت على رواتب المهندسين والصيادلة، مما أدى إلى تغيير صورة المعلم المهنية وارتفاع مكانته الاجتماعية، حيث أصبح يعد ضمن أربع فئات عليا للكوادر المهنية التي تحظى بالاحترام

---

(١) د. سعد الدين إبراهيم (محرر)، **مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم**، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩، ص ص١٨٤ - ١٨٥.
د. محمد متولي غنيمة، **تقويم نظم وبرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة**، القاهرة، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ط/ ٢، ١٩٩٦، ص٧٤.

والتقدير[1] ولهذا يتنافس المتفوقون من طلاب الثانوية العامة على الالتحاق ببرامج إعداد المعلمين.

وبالطبع فإن توفير المخصصات المالية التي تغطي كلفة التعليم ومتطلبات تطويره كان الهاجس الأول للدولة سلطات وهيئات، وساندها الشعب الياباني بكل طواعية وسخاء وحب... فالجهود الأهلية في نشر ودعم التعليم في كل مستوياته، تتعاظم يوماً بعد يوم، وتحرص الأسر من جانبها على القيام بواجبها في تعليم الأبناء، ويقدر أن ما تخصصه الأسرة اليابانية لتعليم أبنائها يبلغ ٣٠٪ من جملة إنفاقها العام[2].

معالم استراتيجية وطنية:

وفي ختام دراستنا نتقدم بمبادئ عامة لاستراتيجية وطنية، تتطلب عند إقرارها وضع خطة إجرائية تتوافر لها إمكانات التنفيذ، وتتلخص في:

١ - تقطير وتأطير:

إن التعليم مهنة، وليس مجرد وظيفة... وسياسة تقطير الوظائف التي تلتزم بها الدولة يجب ألا تنسحب آلياً على المهن،

---

(١) Lesourne (J.), **Op. Cit.**, P.89.

(٢) Henri Tesenas de Montcel, **L'Université Peut Mieux Faire**, Paris, Seuil, 1985, p. 33.

وبالذات تلك المهن الرفيعة المشبعة بالعلمية والتقنية. . . ويكفي أن نعلم أن ثلثي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأمريكية من الأجانب، حيث تتقدم الكفاءة على الجنسية[1].

ومن ثم فإن تأطير المهن بعناصر مؤهلة بكفاية وفي أعلى المستويات مبدأ جوهري له متطلباته في مهنة التعليم، وبالذات في مجال اختبار وإعداد الذكور. . . إن التعليم يخسر كثيراً، إذا اضطر إلى استخدام شباب فاقدين لدافعية العمل وكفاءة الإنجاز، يهبطون بمكانة التعليم والمعلم على السواء.

٢ - إعداد للتمهين:

لكي نقضي بعلمية وموضوعية على مقولة «التعليم شبه مهنة»، رخيصة في أجورها، وسهلة في أعمالها، ومتهاونة في إعداد معلميها، فلا بد من انتهاج سياسة تأهيل لأصحاب الميول والقدرات الذي يمكنهم بحق رفع مستويات التعليم وتجسيد صور مهنية مشرقة وخلق مكانات اجتماعية لائقة.

---

(١) أعدت الحكومة البريطانية خطة لربط رواتب المدرسين بنتائجهم الإيجابية في تعليم تلاميذهم، وتقوم حالياً بإعادة هيكلة مهنة التعليم بما يضمن للمعلمين الأكفاء سرعة الترقي، مع تطبيق نظام جديد للحوافز المالية تشجيعاً لهم.
انظر: جريدة **الأهرام** المصرية في ١٩٩٨/٧/٢٠، ص١.

وقد أحسنت كلية التربية بجامعة قطر حين مشت بالفعل خطوات أولية في سبيل التنفيذ، فرفعت سنوات الإعداد إلى خمس لكل فئات المعلمين، وطبقت سياسة جديدة في اختيار عناصر نوعية صالحة للتدريس، وأحكمت بناء برامج إعداد تتكامل فيها الجوانب الثقافية الأصولية، والعلمية التخصصية، والمهنية التربوية.

٣ - تعيين المتمكنين:

وحتى تساير الوزارة كلية التربية في تدعيم سياسة التمهين، يجب أن تقلع عن نهج «تعيين الموظفين» وإجبار كل خريج كارهاً أو راضياً للعمل بالتعليم. . . إذ لا بد من توفير فرص كافية لتدريب عملي ممتد - بعد التخرج - داخل المدارس بإشراف إداراتها ومعلميها المعاونين ومشرفي التربية العملية وأساتذة الجامعة الأكاديميين، وذلك لمدة عام براتب «مساعد مدرس»، ولا يعين المتدرب إلا بعد إثبات صلاحية مهنية تكشف عن قدرات متمكنة وميول راسخة تحقق النجاح الأكيد في التعليم.

٤ - بناء وظيفي جديد:

ولكي نجعل التعليم مهنة لها جاذبيتها، فلا بد من فتح مسالك الترقية على طول المسار الوظيفي Career، كغيرها من المهن الراقية، فيعين المبتدئ «مدرس مساعد» ويرقى المتميز لدرجة «مدرس»،

ويرقى الكفء لدرجة «مدرس أول». وهذا يرقى بدوره مع الجدارة إلى وظائف إشرافية أو إدارية في التعليم، وكل درجة أو وظيفة لها مسؤوليات وصلاحيات ومرتبات ومكافآت مجزية.

وهذه الحركة تخلق جواً من التفوق والإبداع في إطار منافسة شريفة يتبارى فيها أصحاب الكفاءات، إذ من غير المعقول أن نحافظ على تقليدية التعليم كوظيفة خاملة دائماً يستوي فيها النشيط والكسول، المجدد والمقلد[١].

---

(١) لوحظ على المستوى الدولي أن الحكومات لا تزال مستمرة في «تجاهل التوصيات الدولية وعدم التمسك بالمستويات العالمية التي نصت عليها توصيات اليونسكو عام ١٩٩٦، والاتفاقيات الدولية لعام ٨٧ و١٩٩٨م والتي نصت على رفع رواتب المدرسين وعلى تدريبهم للوصول بهم إلى المستوى اللائق (علماً) بأن العمل على تطبيق هذه القرارات سيعود بالتأكيد بالفوائد الجمة على التعليم في القرن ٢١، وإهمال هذه التوصيات سيؤدي إلى الفشل ويكلف الأجيال المستقبلية ثمناً فادحاً... ولذلك فإن ممثل البنك الدولي أبدى اهتمامه بالعمل جنباً إلى جنب مع منظمات المدرسين لإقناع الحكومات أن ترفع من استثمارها في التعليم».
عن مجلة التجديد التربوي والإعلام، تحت عنوان «الاستراتيجيات الحديثة ودور المعلم في العملية التربوية» - مترجم في **مجلة التربية** الكويتية، ع/٢٩، أبريل ١٩٩٧، ص ص١٠٩ - ١١٠.

٥ - تنمية مهنية مستمرة:

ولهذا فإن إلزام هيئة التعليم بمبدأ النمو المهني المتجدد والمطرد ضرورة حيوية في تمهين التعليم... فحركة الترقية المشروطة بالكفاءة، وضمان استمرارية العمل بالمهنة، يتطلبان تنظيم برامج تدريب متنوعة في صيغها ومحتوياتها وأساليبها لتحقيق أهدافها العلمية والعملية وتقويم عوائدها بمنهجية موضوعية، بعيداً عن النمطية والشكلية والارتجالية.

٦ - تهيئة بيئة عمل مهنية:

لكي نجعل من المدارس بيئات تربوية تتوافر لها إيكولوجية مناسبة سيكولوجياً وسسيولوجياً وبيداغوجياً، فلا بد من اعتماد تدابير لازمة لحسن عمارتها وتجميلها، وكفاية تجهيزها، وفنية تنظيمها لتدعيم فعالياتها الدراسية والعملية والنشاطية... مع مراعاة مهنية المعلم واحترام تخصصها، فلا يكلف بأعباء إضافية لا تدخل في مهامه الوظيفية، مما يلجىء إلى استخدام فنيين وخدميين مساعدين.

ولعصرنة التعليم كمهنة فإنه من الضروري استثمار التكنولوجيا فائقة التطور لتحقيق أهداف التربية في التفريد، والإثراء، والتعلم الذاتي، والنمو الشخصي.

٧ - احترام الحقوق المهنية:

لن يصبح التعليم مهنة إلا بحصوله على الحقوق المهنية كغيره من المهن التي تملك في يدها حق التنظيم داخلياً والحكم ذاتياً Self-regulating, self-governing ومع رفع مستويات الإعداد، وتعيين أكفاء، واستمرارية النمو المهني، يصبح ضرورياً ومنطقياً رفع وصاية التربويين الأكاديميين والسياسيين المحترفين، والإداريين الخارجيين، فالتعليم الممهن قادر على ممارسة مهامه بنفسه.

ومن الخطأ أن نسير مع المغالطة السياسية التي تقول: «إن الدول النامية لا تصلح لها الديمقراطية» لنقرن بها مغالطة تربوية تقول: «التعليم لا تصلح له الاستقلالية»... كيف تتعلم الشعوب الديمقراطية بدون ممارسة حقيقية للديمقراطية؟ وكيف تنمو المهنة التعليمية دون تنمية داخلية وبدون وصاية خارجية؟

وفي هذا المجال يجب أن تعترف السلطات بحق المعلمين في تكوين منظمات أو جمعيات أو روابط مهنية تجسد لهم ذاتية جماعية تنهض بمسؤوليات التمهين وحماية المهنة ورعاية مصالحها وتحسين صورتها ومكانتها في المجتمع.

٨ - تعزيز المخصصات المالية:

للوفاء بكل ما تقدم، فإن تعزيز المخصصات المالية شرط أولي

وضروري، وإلا فكل شيء طالبنا به سوف يتعطل ويتجمد، وليس لأية حكومة عذر إن هي قصرت في هذا المجال، إذ لها الحق في فرض ضرائب تعليمية، وقبول هبات وتبرعات خيرية، ومباركة الجهود الأهلية من نشر وتحسين التعليم، وتحميل المستفيدين بعد مرحلة الإلزام جزءاً من كلفة التعليم(١).

٩ - تحريك ضمير المجتمع:

إن الشعوب التي تهمل جيوشها هي الشعوب التي تنهزم في معاركها وتخسر حياتها، والمعلمون هم خير جند يحاربون في معارك التقدم والتنمية والبناء، وتقليدياً ترك الشعب القطري التعليم كمسؤولية حكومية أو كتجارة ربحية، ولم يقم بدوره مع التعليم، وهو السخي في إقامة المعارض وتمويل المهرجانات وتنظيم المباريات(٢).

وقد آن الأوان للتحرك الجماهيري، فالتعليم قضية وطنية عامة تهم كل فرد، ولهذا فإن مجالس الآباء والمعلمين يجب أن

---

(١) **Le Monde de L'Education**, Paris, No. 173, juillet, Aout 1990, PP. 7 - 18.

(٢) انظر مقال: مريم آل سعد، في عمودها «الرأي الآخر» بعنوان «مليبول للتعليم والتعمير!!»، في **الراية**، ٣/ ١١/ ١٩٩٨، ص٥.

تأخذ حيويتها الدافقة في أوساط المجتمع. ويجب أن تتسع حدود المشاركة الشعبية في قضايا التعليم ومواجهة مشاكله، وأن تجد المدارس مساندة حقيقية في رسالتها التربوية، تعززها كل الأسر القطرية.

ويجب أن يكون للمعلم مكانة في قلب كل مواطن، وذكر طيب على كل لسان، ودعاية إيجابية تقوم بها وسائل الإعلام(١).

إن مبدأ تكريم المعلمين والإشادة بالمتميزين - في أسبوع المعلم من كل عام - لا يعود نفعه عليهم وحدهم، بل على الوطن برمته، فالمعلمون هم صناع الحضارة وبناة البشر.

١٠ - المعلم بداية ونهاية:

بقدر ما يكون المعلم يكون التعليم، والمعلم ليس آلة تصنع، إنه أولاً وأخيراً إنسان يبدع، وإذ توافرت له المتطلبات التي ألزمنا بها الدولة والمجتمع لتكون للتعليم مهنيته اللائقة، فالمعلم تقع عليه المسؤولية الأولى في مجالات النمو الدائم، وإتقان العمل، وحب المهنة والإخلاص فيها حتى يبرهن أنه مهني كفء وعند

---

(١) انظر الملاحق، رقم٤، ورقم ٥.

حسن الظن به، ليكون جديراً بأن نبادله الكفاءة بالمكافأة والمكانة بالزكانة[1].

الخلاصة:

للمهن الراقية المعترف بها في المجتمعات مكانة رفيعة تعود على العاملين بها بامتيازات أدبية ومادية لها تقدير وجاذبية مما يسهم في تكوين صورة مهنية دعائية، على أساسها يتم تصنيف المهن، وتتمايز مكانات المهنيين.

وبرغم ما قام به التعليم من دور عظيم في إعداد وتأهيل المهنيين في كافة القطاعات الحيوية، مما أكسبه لقب «أم المهن»، إلا أنه ما زال في موضع اتهام ونقد، حتى اعتبره بعضهم «مهنة ناقصة»، أو «شبه مهنة»، لأنه لم يحتفظ بكل الخصائص التي تدعم مهنيته وتؤصل مكانته بين مهن القطاع الثالث فضلاً عن مهن القطاع الرابع.

---

(١) لم يحصل المعلم الياباني أو الكوري (في كوريا الجنوبية) على ما يحظى به من مكانة وتقدير وحب المجتمع له، إلا بكفاءته ونزاهته وإخلاصه في عمله، حتى إن المعلم الكوري يسهر أحياناً مع ضعاف تلاميذه حتى ساعة متأخرة من الليل، ويجد في ذلك واجباً مهنياً يلزمه أداؤه.
انظر، د. سعد الدين إبراهيم (محرر)، **مرجع سابق**، ص٢٥٥.

فالتعليم في مراحل التعليم العام وبالذات في المرحلة الابتدائية يوصف بأنه مهنة شعبية، نسوية، ومسلك توظيف دائم أو مؤقت للجامعيين العاطلين، أو من أصحاب الكفاءة المحدودة، الذين يهبط مستوى تأهيلهم، وتقل درجة فاعليتهم الوظيفية، وتخبو دافعيتهم للإتقان والتطوير لضغوط العمل، وفقد الحرية المهنية، وقلة الامتيازات والترقيات، مما يؤثر سلباً في الوفاء بالتزامات الاحتراف المهني الأصيل، ويؤدي في النهاية إلى ضعف المكانة وغياب التقدير.

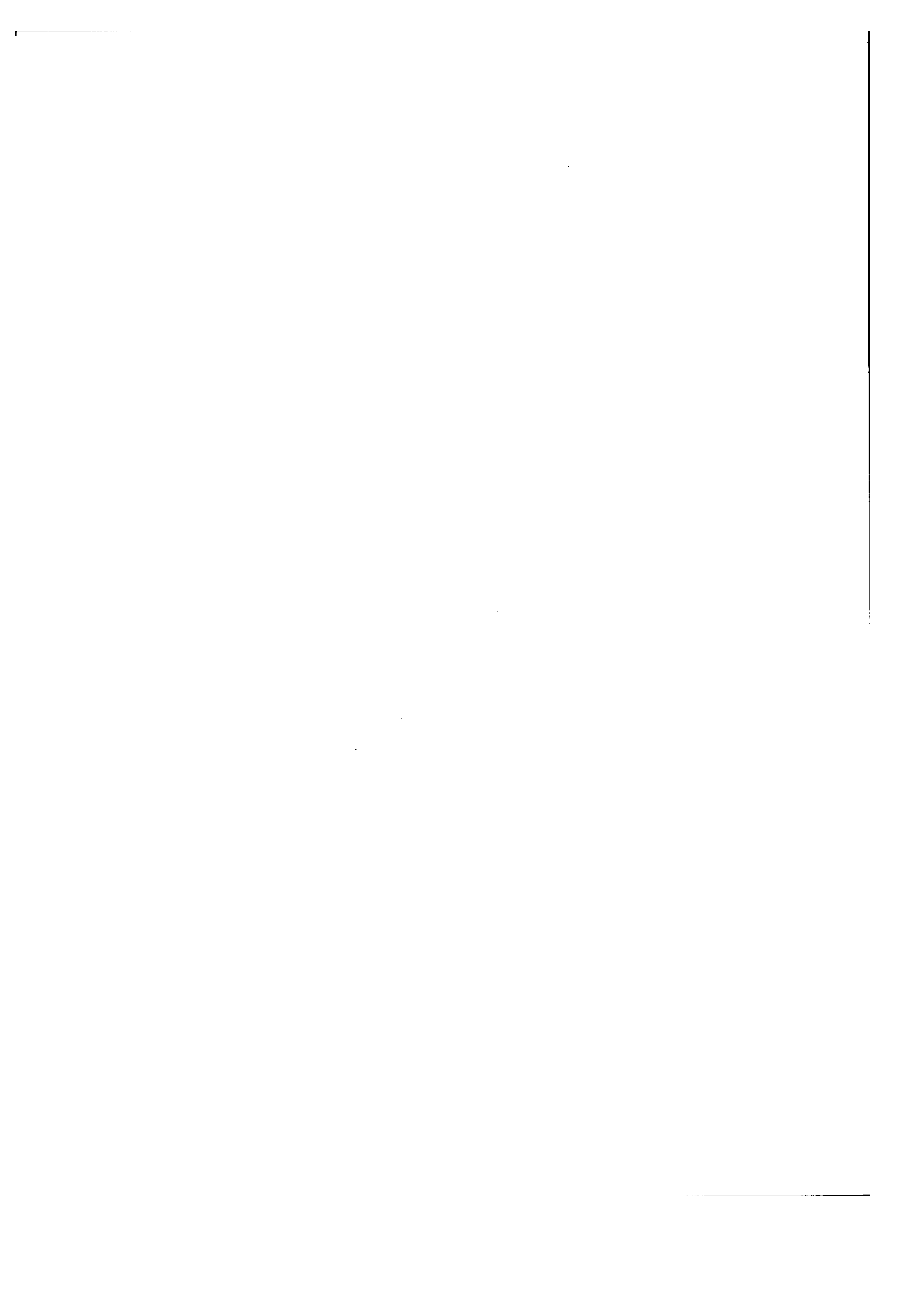
ولقد أثبتت الدراسة أن المعلمات القطريات بعكس المعلمين من الرجال لهن تصور إيجابي عن التعليم كمهنة، وعن المكانة كامتياز حاصل، فأغلبيتهن راغبات في التدريس، ويشعرن بدافعية مهنية لتأكيد الذاتية، وبذل العطاء في خدمة النشء والمجتمع، وتقدير العوائد المادية، والدخول النفسية، وامتيازات العمل النسوي الذي يحفظ للمرأة كرامتها ولا يستهلك قوتها، ويفرغها في أوقات كثيرة لرعاية بيتها وتدبير أمورها.

ولكنهن مع المعلمين القطريين، في نسبة كبيرة، غير راضين عن الوضع المهني لأسباب مختلفة، منها: تسلط إداري، وسلبية إشراف، وتعسف توجيه، مما يشعر المدرس أنه مجرد موظف مرهق بأعباء التدريس والأعمال الإضافية أو الخارجية مع حرمانه

من المشاركة في صنع السياسة التعليمية، بالإضافة إلى فقر البيئة المدرسية، وشغب التلاميذ، ومعاكسة الأسر.

وترى أغلبية المعلمين أنهم لا يلقون التقدير المناسب سواء من السلطات التعليمية أو الجماهير الشعبية، مثلما يلقى الأطباء والمهندسون والقضاة أو المحامون، وضباط الجيش والشرطة، وأعضاء السلك الدبلوماسي بالخارجية وكوادر الإعلام وغيرهم ممن يتساوون معهم في التأهيل الجامعي والنهوض بالدور الوظيفي داخل مجالات التخصص، ولهذا الوضع عوامل تاريخية واقتصادية واجتماعية وتربوية تتضافر كلها في هبوط مكانة المعلمين.

ومع تقديرنا للجهود القيمة التي تبذلها الدولة والوزارة المسؤولة عن التعليم في رفع مستويات المهنة وترقية كفاءات المعلمين وتحسين أحوالهم وظروف عملهم، إننا نرجو تواصل هذه الجهود لاستكمال مسيرة التمهين الراقي لأشرف وأقدم مهنة في الوجود منذ أن علم الله آدم الأسماء كلها، وعلى رأس هذه الجهود انتقاء أفضل العناصر المؤهلة للإعداد المهني، وللترقيات الوظيفية، ولتولي المسؤوليات المهنية في بيئات مدرسية حافزة للعطاء، مع حسن المكافأة والتقدير وإقامة مهرجانات إعلامية سنوية يتم فيها تكريم المتميزين والإشادة بإبداعات المعلمين.



مَلاحِق الدِراسَة

الملحق (١)

جدول إحصائي تجميعي عام طبقاً للمرحلة التعليمية

المرحلة / دلالات المكانة	الابتدائية					
	معلمات ن = ١٤١	٪	معلمون ن = ٦٠	٪	المجموع ن = ٢٠١	٪
الرغبة في التدريس	١٠١	٧١,٦٠	٣٨	٦٣,٣٣	١٣٩	٦٩,١٥
عدم الرغبة في التدريس	٤٠	٢٨,٤٠	٢٢	٣٦,٦٧	٦٢	٣٠,٨٥
غير مبين	-	-	-	-	-	-
الرضا عن الوضع الوظيفي	٨٦	٦١,٠٠	٢٢	٣٦,٦٧	١٠٨	٥٣,٧٣
عدم الرضا عن الوضع الوظيفي	٥٤	٣٨,٣٠	٣٨	٦٣,٣٣	٩٢	٤٥,٧٧
غير مبين	١	٠,٠٧	-	-	١	٠,٥٠
صورة مهنية إيجابية	٧٨	٥٥,٣٥	٢٢	٣٦,٦٧	١٠٠	٤٩,٧٥
صورة مهنية سلبية	٣٣	٢٣,٨٠	٢٧	٤٥,٠٠	٦٠	٢٩,٨٥
صورة مهنية وسطية	٧	٤,٥٠	٧	١١,٦٦	١٤	٦,٩٦
غير مبين	٢٣	١٦,٣٥	٤	٦,٦٧	٢٧	١٣,٤٤
تقدير كامل	٧٤	٥٢,٤٨	٢١	٣٥,٠٠	٩٥	٤٧,٢٦
عدم تقدير	٣٢	٢٢,٦٩	٢٩	٤٨,٣٣	٦١	٣٠,٣٤
تقدير ضعيف	٣٢	٢٢,٦٩	٩	١٥,٠٠	٤١	٢٠,٣٩
غير مبين	٣	٢,١٤	١	١,٦٧	٤	٢,٠١

تابع - جدول إحصائي تجميعي عام طبقاً للمرحلة التعليمية

المرحلة / دلالات المكانة	الإعدادية					
	معلمات ن = ٨٠	٪	معلمون ن = ٢٠	٪	المجموع ن = ١٠٠	٪
الرغبة في التدريس	٦٥	٨١,٢٥	١١	٥٥,٠٠	٧٦	٧٦,٠٠
عدم الرغبة في التدريس	١٥	١٨,٧٥	٨	٤٠,٠٠	٢٣	٢٣,٠٠
غير مبين	-	-	١	٥,٠٠	١	١,٠٠
الرضا عن الوضع الوظيفي	٤١	٥١,٢٥	٩	٤٥,٠٠	٥٠	٥٠,٠٠
عدم الرضا عن الوضع الوظيفي	٣٨	٤٧,٥٠	١١	٥٥,٠٠	٤٩	٤٩,٠٠
غير مبين	١	١,٢٥	-	-	١	١,٠٠
صورة مهنية إيجابية	٥٥	٦٨,٥٧	٥	٢٥,٠٠	٦٠	٦٠,٠٠
صورة مهنية سلبية	١٢	١٥,٠٠	١١	٥٥,٠٠	٢٣	٢٣,٠٠
صورة مهنية وسطية	٥	٦,٢٥	٢	١٠,٠٠	٧	٧,٠٠
غير مبين	٨	١٠,٠٠	٢	١٠,٠٠	١٠	١٠,٠٠
تقدير كامل	٤٠	٥٠,٠٠	٥	٢٥,٠٠	٤٥	٤٥,٠٠
عدم تقدير	١١	١٢,٥	٩	٤٥,٠٠	٢٠	٢٠,٠٠
تقدير ضعيف	٢٦	٣٢,٥٠	٥	٢٥,٠٠	٣١	٣١,٠٠
غير مبين	٣	٥,٠٠	١	٥,٠٠	٤	٤,٠٠

تابع - جدول إحصائي تجميعي عام طبقاً للمرحلة التعليمية

المرحلة / دلالات المكانة	الثانوية					
	معلمات ن = ٨٩	٪	معلمون ن = ٣٣	٪	المجموع ن = ١٢٢	٪
الرغبة في التدريس	٦٢	٦٩,٦٦	٢٢	٦٦,٦٦	٨٤	٦٨,٨٥
عدم الرغبة في التدريس	٢٧	٣٠,٣٣	١١	٣٣,٤٤	٣٨	٣١,١٥
غير مبين	–	–	–	–	–	–
الرضا عن الوضع الوظيفي	٤٥	٥٠,٥٦	١٢	٣٦,٣٥	٥٧	٤٦,٧٢
عدم الرضا عن الوضع الوظيفي	٤٢	٤٧,١٩	١٩	٥٧,٦٥	٦١	٥٠,٠٠
غير مبين	٢	٢,٢٥	٢	٦,٠٠	٤	٣,٢٨
صورة مهنية إيجابية	٤٦	٥١,٦٨	٦	١٨,١٨	٥٢	٤٢,٢٦
صورة مهنية سلبية	٢٠	٢٢,٤٧	٢٠	٦٠,٦٠	٤٠	٣٢,٧٨
صورة مهنية وسطية	٣	٣,٣٨	١	٣,٠٤	٤	٣,٢٧
غير مبين	٢٠	٢٢,٤٧	٦	١٨,١٨	٢٦	٢١,٦٩
تقدير كامل	٣٩	٤٣,٨٣	٤	١٢,١٦	٤٣	٣٥,٢٤
عدم تقدير	٢٣	٢٥,٨٤	٢٢	٦٦,٦٦	٤٥	٣٦,٨٨
تقدير ضعيف	٢٧	٣٠,٣٣	٥	١٥,١٠	٣٢	٢٦,٢٢
غير مبين	–	–	٢	٦,٠٨	٢	١,٦٦

تابع - جدول إحصائي تجميعي عام طبقاً للمرحلة التعليمية

دلالات المكانة	الأعداد الكلية والنسبة المئوية العامة					
	إجمالي المعلمات ن = ٣١٠	٪	إجمالي المعلمين ن = ١١٣	٪	إجمالي المعلمات والمعلمين ن = ٤٢٣	٪
الرغبة في التدريس	٢٢٨	٧٣,٥٤	٧١	٦٢,٨٣	٢٩٩	٧٠,٦٨
عدم الرغبة في التدريس	٨٢	٢٦,٤٦	٤١	٣٦,٢٨	١٢٣	٢٩,٠٧
غير مبين	-	-	١	٠,٨٩	١	٠,٢٥
الرضا عن الوضع الوظيفي	١٧٢	٥٥,٤٨	٤٣	٣٨,٠٥	٢١٥	٥٠,٨٢
عدم الرضا عن الوضع الوظيفي	١٣٤	٤٣,٢٢	٦٨	٦٠,١٧	٢٠٢	٤٧,٧٥
غير مبين	٤	١,٣٠	٢	١,٧٨	٦	١,٤٣
صورة مهنية إيجابية	١٧٩	٥٧,٤٧	٣٣	٢٩,٢٠	٢١٢	٥٠,١٣
صورة مهنية سلبية	٦٥	٢٠,٩٦	٥٨	٥١,٣٢	١٢٣	٢٩,٠٧
صورة مهنية وسطية	١٥	٤,٨٣	١٠	٨,٨٤	٢٥	٥,٩١
غير مبين	٥١	١٦,٧٤	١٢	١٠,٦٤	٦٣	١٤,٨٩
تقدير كامل	١٥٣	٤٩,٣٥	٣٠	٢٦,٥٤	١٨٣	٤٣,٢٦
عدم تقدير	٦٦	٢١,٢٩	٦٠	٥٣,٠٨	١٢٦	٢٩,٧٨
تقدير ضعيف	٨٥	٢٧,٤١	١٩	١٦,٨١	١٠٤	٢٤,٥٨
غير مبين	٦	١,٩٥	٤	٣,٥٧	١٠	١,٣٨

الملحق (٢)

«بسم الله الرحمن الرحيم»

إلى الإخوة والأخوات المعلمين القطريين بمدارس التعليم العام

برجاء التكرم بالإجابة في تركيز وصدق على أسئلة هذا الاستطلاع المبسَّط، وذلك لأغراض علمية محضة.

مع خالص شكرنا وتقديرنا:

١ - النوع ☐ ذكر ☐ أنثى ٢ - سنوات العمل بالتدريس: . . . .

٣ - المرحلة التعليمية: ☐ ابتدائي ☐ إعدادي ☐ ثانوي

٤ - المؤهل العلمي: . . . . ٥ - المادة التي تقوم بتدريسها: . . . .

٦ - هل كنت ترغب حقاً في العمل كمدرس؟ ☐ نعم ☐ لا

ما الأسباب التي تبرر بها رأيك؟

....

....

....

٧ - هل أنت راضٍ عن وضعك كمدرس؟ ☐ نعم ☐ لا

الأسباب:

....

....

....

٨ - لكل إنسان يمارس عملاً صورة مهنية يرسمها المجتمع عنه:

ما صورتك المهنية في المجتمع؟ ....

هل تقبل شخصياً هذه الصورة؟ ☐ نعم ☐ لا

لماذا

....

....

....

٩ - هل تعتقد أنك في موضع تقدير الدولة؟ ☐ نعم ☐ لا

الأسباب:

....

....

....

١٠ - وهل تعتقد أنك في موضع تقدير المجتمع؟ ☐ نعم ☐ لا

الأسباب

....

....

....

١١ - ماذا يتوجب عمله لتحصل على التقدير المناسب أو الأفضل؟

● من قبل الدولة والمجتمع: ....

....

....

....

الملحق (٣)

«بسم الله الرحمن الرحيم»

إلى الإخوة والأخوات المعلمين القطريين بمدارس التعليم العام

برجاء التكرم بالإجابة في تركيز وصدق على أسئلة هذا الاستطلاع المبسَّط، وذلك لأغراض علمية محضة.

مع خالص شكرنا وتقديرنا:

١ - النوع ☒ ذكر ☐ أنثى ٢ - سنوات العمل بالتدريس: ست سنوات.

٣ - المرحلة التعليمية: ☒ ابتدائي ☐ إعدادي ☐ ثانوي

٤ - المؤهل العلمي: بكالوريوس ٥ - المادة التي تقوم بتدريسها: تربية إسلامية

٦ - هل كنت ترغب حقاً في العمل كمدرس؟ ☒ نعم ☐ لا

ما الأسباب التي تبرر بها رأيك؟

كانت رغبة نابعة من داخلي، وباقتناع تام، وحب لمهنة المدرس والمدرسة.

٧ - هل أنت راضٍ عن وضعك كمدرس؟ ☐ نعم ☒ لا

الأسباب:

أكبر سبب وأعظم سبب يجعلني غير راضٍ عن وضعي كمدرس، هو احتقار المسئولين في وزارة التربية لي كمدرس. هذا ما شاهدته ولمسته من خلال مراجعتي للوزارة عدة مرات.

٨ - لكل إنسان يمارس عملاً صورة مهنية يرسمها المجتمع عنه:

ما صورتك المهنية في المجتمع؟ (هو طبقة)

هل تقبل شخصياً هذه الصورة؟ ☐ نعم ☒ لا

لماذا

لأني أصبحت فوطة يمسح بها الجميع وساحته: الإدارة المدرسية + الموجه + ولي الأمر + الطالب

٩ - هل تعتقد أنك في موضع تقدير الدولة؟ ☐ نعم ☒ لا

الأسباب:

إنها لم تعط المدرس الاهتمام الكافي، والتقدير الذي يرفع من اسمه وقيمته لدى وزارات الدولة، وموظفين الدولة.

١٠ - وهل تعتقد أنك في موضع تقدير المجتمع؟ ☐ نعم ☒ لا

الأسباب

لأن المدرس محتقر من قبل وزارته، فبالتالي المجتمع يحتقره، ويتطاول عليه في الصحافة والإذاعة والشارع

١١ - ماذا يتوجب عمله لتحصل على التقدير المناسب أو الأفضل؟

- من قبل الدولة والمجتمع: الدولة والمجتمع لا يمكن أن يقدما لي الأفضل، بل يجب أن يكون تقديم الأفضل من قبل وزارتي وزارة التربية، فإذا احترمتني، وإذا قبل المسئولين في الوزارة أهلاً مقابلتي ولم يرفضوا كالعادة عندما يسمعون أني مدرس، عندما أشعر أني محترم في وزارتي بالتأكيد، سيحترمني المجتمع والدولة بعد ذلك، وعندها سنحصل على التقدير المناسب والأفضل.

الملحق (٤)



صورة دعائية طيبة عن معلم المدرسة

الملحق (٥)



صورة دعائية طيبة عن معلم المدرسة